

PSICOLOGÍA

BEATRIZ BALLESTÍN
SERGI FÀBREGUES
**LA PRÁCTICA DE
LA INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA EN
CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN**



EDITORIAL UOC



16 h

La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación

Beatriz Ballestín

Sergi Fàbregues



EDITORIAL UOC

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano
Pictograma de cubierta: freepik

Primera edición digital: diciembre 2018

© Beatriz Ballestín y Sergi Fàbregues, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2018
Rambla del Poblenou, 156
08018 Barcelona
www.editorialuoc.com

Realización editorial: Reverté-Aguilar

ISBN: 978-84-9180-305-8

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Beatriz Ballestín González

Doctora en Antropología Social y Cultural, Licenciada en Antropología Social y Cultural, y en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Antropología Social de la UAB y profesora colaboradora del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Como investigadora del Grupo INMIX (Grupo de Investigación sobre Inmigración, Mestizaje y Cohesión Social) de la UAB, es especialista en metodología cualitativa y sus líneas de trabajo se focalizan en las intersecciones entre infancia, familia, migraciones y educación, así como en las políticas públicas dirigidas a las familias de origen inmigrante.

Sergi Fàbregues Feijóo

Doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualmente trabaja como profesor lector de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya, y es investigador del grupo de investigación sobre género y nuevas tecnologías (GenTic) del Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la misma universidad. Sus intereses de investigación giran en torno a los métodos de investigación en ciencias sociales —especialmente los aspectos relacionados con la metodología cualitativa y mixta— y las intersecciones entre las cuestiones de género y las nuevas tecnologías. Actualmente es Associate Editor de la revista *Journal of Mixed Methods Research*.

Índice

Capítulo I. Introducción a los métodos de investigación cualitativa	17
Beatriz Ballestín	
1. El método científico y las técnicas en ciencias sociales	17
2. Enfoques metodológicos básicos en ciencias sociales	19
2.1. Lógica inductiva y deductiva.....	20
2.2. La ciencia y la tradición positivista y fenomenológica	21
2.3. Investigación cuantitativa e investigación cualitativa	25
Capítulo II. Diseño de la investigación cualitativa	35
Beatriz Ballestín	
1. Diseños y estrategias metodológicas en ciencias sociales	35
1.1. Diseño de investigación básica/aplicada/ investigación-acción	36
1.2. Diseño emergente/proyectado.....	39
1.3. Diseño según el tratamiento de la variable temporal.....	41
1.4. Diseño en función de los objetivos de investigación.....	44

2. Organización de la investigación cualitativa en ciencias sociales.....	48
2.1. Cómo empezar. Planificación de la investigación: el proyecto.....	48
2.2. El proceso de investigación.....	51
2.2.1. Elección del tema y formulación de la problemática/ objeto de estudio, interrogantes, y objetivos de investigación.....	51
2.2.2. Marco teórico y estado de la cuestión.....	63
2.2.3. Las hipótesis en investigación cualitativa.....	69
2.2.4. Universo, unidades de observación y de análisis.....	71
2.2.5. El muestreo	74
2.2.6. Trabajo de campo y recogida de datos	80
2.2.7. Análisis de datos e informe de investigación.....	88

Capítulo III. Técnicas de investigación cualitativas: la entrevista, el grupo de discusión y la observación participante.....

Beatriz Ballestín

1. La observación participante	95
1.1. Características de la técnica	95
1.2. Ventajas y limitaciones.....	98
1.3. Tipos de observación.....	103
1.3.1. Tipos según el grado de explicitación de la observación y del propósito de ésta.....	103

1.3.2. Tipos según la implicación del observador.....	104
1.3.3. Tipos según el enfoque y alcance de la observación.....	108
1.4. Planificación. Acceso y fases	110
1.4.1. Etapa de acceso al escenario.....	111
1.4.2. Etapa de estancia en el escenario.....	113
1.4.3. Etapa de retirada del escenario	115
1.5. Roles y relaciones personales en la observación participante, aspectos éticos.....	116
1.6. Registro: notas, diario de campo, técnicas audiovisuales	120
1.6.1. Cuaderno de notas y diario de campo	121
1.6.2. Tipos de anotaciones	123
1.6.3. Registro audiovisual.....	125
2. Las entrevistas cualitativas	126
2.1. Introducción: características generales de la entrevista cualitativa.....	126
2.2. Potencialidades y limitaciones de la entrevista cualitativa	130
2.3. Tipos de entrevistas cualitativas.....	132
2.3.1. Tipos de entrevista según el grado de estructuración	133
2.3.2. Tipos de entrevista según el grado de dirección (rol del entrevistador).....	136
2.3.3. Tipos de entrevista según el grado de profundidad.....	137
2.3.4. La entrevista biográfica y las historias de vida	138

2.4. Etapas de la entrevista cualitativa: preparación, proceso de elaboración, registro y transcripción..	141
2.4.1. Preparación de las entrevistas: muestreo y elaboración del guión o cuestionario	141
2.4.2. Proceso de elaboración de las entrevistas.....	147
2.4.3. Registro y transcripción.....	151
3. Los grupos focales o de discusión	154
3.1. Características, tipos y usos	154
3.1.1. Características generales de los grupos focales y de discusión	154
3.1.2. Tipología de grupos de discusión.....	156
3.1.3. Usos de los grupos de discusión.....	158
3.2. Potencialidades y limitaciones	159
3.3. Selección de unidades de observación y muestreo	162
3.4. Etapas: preparación, elaboración, registro, transcripción y anotación	165
3.4.1. Preparación del grupo de discusión	165
3.4.2. Conducción y realización	167
3.5. Registro, transcripción y anotación	169
Capítulo IV. El análisis de datos cualitativos	175
Beatriz Ballestín	
1. El análisis cualitativo de datos: introducción.....	175
1.1. Concepto y objetivos	175
1.2. Refrescando el concepto de dato cualitativo en relación con el análisis.....	179
1.3. Retos y dificultades del análisis cualitativo	182

2. Hacia el análisis. La preparación de los materiales: categorización y codificación de información cualitativa	184
2.1. Transcribir y revisar cuidadosamente la información.....	184
2.2. Hacer una lectura preliminar de todo el material para explorar el sentido general de los datos.....	186
2.3. Primera fase de «reducción» de los datos: categorización	187
2.4. Segunda fase de «reducción» de los datos: codificación	197
2.5. Integración, síntesis y representación de la información codificada	203
3. Tipos y estrategias específicas de análisis cualitativo: análisis del contenido, teoría fundamentada, y análisis del discurso.....	209
3.1. Análisis de contenido.....	209
3.2. Análisis hacia la teoría fundamentada	212
3.3. Análisis del discurso.....	217
3.3.1. Análisis crítico del discurso.....	220
3.3.2. Análisis conversacional.....	221
4. La escritura del informe de investigación	222
4.1. Aspectos generales a tener en cuenta.....	222
4.2. Tipo de público	224
4.3. Estructura del informe	226
Anexo del capítulo 4.....	237

Capítulo V. La evaluación de la calidad de la investigación cualitativa: principales aproximaciones y debates

Sergi Fàbregues	249
1. Introducción	249
2. Aproximaciones a la evaluación de la calidad de la investigación cualitativa	250
2.1. Aproximación 1: Uso de criterios tradicionales cuantitativos	251
2.2. Aproximación 2: Desarrollo de criterios específicos cualitativos	252
2.3. Aproximación 3: Adopción de enfoques no fundacionalistas	254
3. Controversias en torno a la evaluación de la calidad de la investigación cualitativa	255
3.1. El nivel de especificidad de los criterios	256
3.2. El formato de los criterios	259
3.3. La influencia disciplinar	261
4. Conclusión	263

Presentación

En esta publicación nos proponemos como objetivo principal que el lector comprenda la importancia, la lógica y la metodología de la investigación en ciencias sociales, y que se familiarice con sus fases y procedimientos. No se trata tanto de hacer un abordaje epistemológico sobre la naturaleza del conocimiento científico (ya existen otros manuales con esa finalidad) como de proporcionar, con un objetivo práctico, conocimientos relacionados con los principios y los métodos de la investigación social en su aplicación cotidiana por parte de los investigadores e investigadoras.

Nos centramos en las metodologías de investigación de cariz cualitativo, que son las que implican una proximidad y una interacción más directa con las personas que forman parte de nuestro objeto de estudio, haciendo posible el acceso a sus propias perspectivas, significaciones y formas de vivir, y de ver los fenómenos y las problemáticas que queremos analizar. Sin pretender «innovar» o profundizar excesivamente en este ámbito, nuestro esfuerzo ha consistido en hacer un ejercicio de síntesis e integración desde una perspectiva pragmática y funcional de las principales aportaciones sobre metodología cualitativa que pueden consultarse de manera fragmentaria en otros manuales de ciencias sociales.

De esta forma, iniciamos el camino con un breve primer capítulo que sirve de escenario introductorio a las características definitorias de los métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Después de unas notas previas sobre las especificidades

del método científico y las metodologías en el campo social, se detallan los enfoques metodológicos básicos que enmarcan la tarea investigadora: tradición positivista y fenomenológica, lógica inductiva y deductiva, investigación cuantitativa y cualitativa.

A continuación, el capítulo 2 recoge monográficamente los aspectos de diseño (principales modelos y estrategias según las diferentes variables a tener en cuenta) y organización de la investigación de corte cualitativo, desgranándose los principales conceptos y operaciones clave de todas las fases o etapas: desde la planificación del proyecto y el proceso de investigación (tema, problemática, pregunta/s inicial/es, interrogantes y objetivos de investigación), hasta la redacción del informe de investigación.

En el capítulo 3, nos adentramos de pleno en las principales técnicas cualitativas más utilizadas en proyectos de investigación social: la observación participante, la entrevista cualitativa (incluyendo el enfoque desde las historias de vida) y los grupos focales y de discusión. Para cada una de ellas, además de sintetizar sus características principales, abordamos aspectos que tienen que ver con sus ventajas y limitaciones, tipologías y modalidades diferenciadas, características del muestreo, y por último, fases y etapas de aplicación, ofreciendo recomendaciones para la preparación de los instrumentos necesarios (guiones, cuestionarios, etc.), así como en el registro y la transcripción para el análisis posterior de los datos recogidos.

El capítulo 4 se centra en el análisis cualitativo de datos, proponiéndonos como hito la comprensión del propio concepto de *análisis cualitativo de datos*, así como la familiarización con las principales operaciones y fases prácticas, añadiendo, además, aspectos relativos a los diferentes tipos de análisis de datos cualitativos que podemos aplicar, incluyendo también información práctica sobre la redacción del informe de investigación fruto de este

trabajo. Recordemos que el análisis de datos supone la última fase de cualquier proyecto de investigación, en la que tenemos que saber «poner orden al caos» y llegar a un producto acabado que se adapte a la audiencia a la que va destinado el informe o trabajo de investigación.

Por último, el capítulo 5 se focaliza en el asunto de la calidad de la investigación cualitativa, mostrando la necesidad y heterogeneidad de los debates al respecto. Así, en la primera parte, se presentan las principales aproximaciones a la calidad de este tipo de investigación. Y en la segunda, se desarrollan tres ejes de controversia en torno al contenido y el formato de los criterios de calidad a los que hacemos referencia: un primero relativo a la universalidad de los mismos, un segundo referido al formato que deberían tener dichos criterios y un tercero centrado en la posible influencia de las perspectivas disciplinares sobre la manera de conceptualizar la calidad.

Capítulo I

Introducción a los métodos de investigación cualitativa

Beatriz Ballestín

1. El método científico y las técnicas en ciencias sociales

En el sentido más elevado y más general del concepto, el «método científico» está constituido por el conjunto de operaciones intelectuales a través de las cuales una disciplina trata de lograr las verdades que persigue, las demuestra y las verifica. Un método se puede definir como un plan general y sistemático para emprender el estudio de los fenómenos de una cierta disciplina. Investigar científicamente requiere que la investigación sea disciplinada, organizada, sistemática y, para algunos autores, empírica. Requiere un método científico (Arbòs y Vidal, 1997, pág. 23).

Por lo tanto, cuando hablamos de investigación hablamos de una familia de métodos que tienen las características del método científico. Hay diferentes métodos que se pueden aplicar de acuerdo con los objetivos o las cuestiones que se pretenden investigar o conseguir. Las diferencias en el método no son, únicamente, caminos alternativos para investigar. Se utilizan diferentes métodos para contrastar diferentes cuestiones y solucionar distintos problemas. En cualquiera de los casos, la idea de método científico implica un procedimiento regular y siempre repetible, formulado explícitamente, para conseguir algo, es

decir, el conocimiento científico. Comprende, pues, la estrategia general que se lleva a cabo en la tarea de investigación científica (Mardones, 1991, págs. 403-404).

Las técnicas son los ingredientes fundamentales de los métodos o metodologías de investigación en tanto que constituyen la aplicación concreta de estos y la forma específica en que un método se ejecuta (Greenwood, 1973, pág. 106). El término «técnica» deriva de la palabra griega *tejné*, la cual inicialmente se utilizó para describir la destreza o arte de los artesanos, y para designar un tipo de conocimiento que servía de guía a la acción práctica. En este sentido, el conocimiento técnico se contraponía al *episteme*, conocimiento o saber que tenía una orientación teórica. Según Angulo (1990, pág. 85, citado por Arnal, 1997, pág. 12), se entienden por técnicas de investigación los instrumentos, las estrategias y los recursos empleados por los investigadores para la recogida de información. Son los medios técnicos que se usan para hacer efectivos los métodos, por ejemplo, la entrevista, la observación, la encuesta, los medios audiovisuales o documentales, etc.

Podríamos decir, pues, que mientras que el método corresponde al «cómo» grande (en términos de estrategia, de diseño de investigación en sentido amplio), la técnica se refiere al «cómo» pequeño. La técnica es, como el método, una respuesta a un «cómo», es un medio para conseguir una finalidad, pero se sitúa al nivel de los hechos o de las etapas prácticas, mientras que el método se basa en una concepción intelectual de este procedimiento que actúa de guía para coordinar un conjunto de operaciones, en general varias técnicas (Grawitz, 1984, págs. 289-293). Así, un mismo método se puede aplicar con diferentes técnicas. A modo ilustrativo: el método del estudio de caso (estudio detallado de una sola unidad social para comprender con más profundidad una determinada dinámica

o fenómeno social o cultural) se puede implementar combinando diferentes técnicas como la observación participante, las entrevistas cualitativas, los grupos focales, etc.

2. Enfoques metodológicos básicos en ciencias sociales

A la hora de establecer una clasificación tipológica de los métodos dentro del campo de las ciencias sociales y humanas, la tarea no es fácil, porque nos podemos encontrar con una diversidad de enfoques o alternativas metodológicas con diferentes posibilidades de clasificación según el criterio del autor que las hace. No hay un acuerdo en el sistema de clasificar los métodos. Cada método tiene variaciones y en un mismo estudio se pueden utilizar diferentes modalidades. Veremos que los tipos de metodología que usamos en ciencias sociales pueden variar según el énfasis en una lógica inductiva o deductiva, el énfasis otorgado a los objetivos en términos de comprensión-explicación, o según si la estrategia principal es cualitativa o cuantitativa. Estos diferentes énfasis proceden de dos grandes corrientes históricas en la concepción de la ciencia y el quehacer científico: el positivismo y la fenomenología.

El enfoque metodológico que un investigador adopte ante un problema científico condicionará los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Cada enfoque mantiene una concepción diferente sobre (Arnal, 1997, pág. 23):

- Qué es la investigación.
- Qué se tiene que investigar.

- Cómo se tiene que investigar.
- Para qué sirve la investigación.

A continuación, abordamos con más detalle estas grandes dicotomías que, en el fondo, suponen «falsos» dilemas porque en la práctica científica funcionan de forma complementaria.

2.1. Lógica inductiva y deductiva

Históricamente, podemos distinguir entre métodos de pensamiento, o lógicos, y métodos de investigación. Los primeros están vinculados al proceso de teorización y son métodos racionales de pensamiento (métodos inductivos y deductivos), mientras que los segundos aglutinan todos aquellos procedimientos necesarios para hacer investigaciones empíricas, que se decidirán en función de la lógica que hay que aplicar (los veremos más adelante) (Vidal y Arbós, 1997, pág. 22).

Los métodos deductivos e inductivos son compatibles y complementarios, puesto que las diferencias son más de estrategia que sustanciales, y comparten como meta la confirmación científica de la observación o recogida de datos empírica, ya sea generalizando o negando las hipótesis.

- El método deductivo se basa en el silogismo y sigue los pasos de la lógica formal, opera desde lo conocido a lo desconocido. En el proceso científico, este método adquiere importancia en la fase de contrastación y en la generación de hipótesis; de la ley general a sus aplicaciones en la realidad (la disciplina que más utiliza este método son las matemáticas).

- El método inductivo (también empírico-inductivo) establece una lógica de descubrimiento mediante la cual las observaciones se transforman en generalizaciones empíricas. Se basa en la experiencia como punto de partida para generar conocimiento. Trata de establecer leyes desde estas observaciones de partida mediante la generalización del comportamiento o fenómeno observado.
- El método hipotético-deductivo utiliza una estrategia que mezcla las dos anteriores. En realidad, se trata de hacer patente el hecho de que en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos la ciencia actúa de las dos maneras, y las dos son parte de un único método: de una teoría se deducen consecuencias contrastables en la realidad, se hacen una serie de observaciones que sirven para confirmar o modificar lo que se ha deducido en la teoría.

2.2. La ciencia y la tradición positivista y fenomenológica

Estas lógicas de funcionamiento del razonamiento científico que acabamos de presentar ahora no nacen en el vacío, sino en diferentes maneras históricas de conceptualizar y entender la ciencia. Podemos clasificar estos enfoques en dos grandes tradiciones filosóficas y epistemológicas en cuanto al desarrollo de los objetivos y las tareas consideradas científicas: el positivismo y la fenomenología. Las dos nacen como tales en el siglo XIX (positivismo) y principios del siglo XX (fenomenología).

La primera de ellas corresponde al positivismo: de hecho, las ciencias, incluso las sociales, han seguido durante mucho tiempo los principios sobre los cuales se apoya esta corriente de la filosofía

que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y la manera de conocerlo. Los científicos sociales que se adscribían netamente al paradigma positivista buscaban los hechos o las causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. De acuerdo con E. Durkheim, uno de los padres de la sociología, el científico social tiene que considerar los hechos o fenómenos sociales como «cosas» que ejercen influencia externa sobre las personas. Se trata, pues, de la corriente más objetivista y más adscrita a una lógica de razonamiento científico deductiva, así como a metodologías de corte cuantitativo susceptibles de análisis estadístico.

De forma sucinta y general, para el positivismo (Arnal, 1997, págs. 23-24):

- El mundo natural/social tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.
- Existe un cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza. Concepción estática del mundo y de la ciencia.
- Existen leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural/social, y éstas pueden ser descubiertas y descritas de una manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.
- El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quién lo descubre.
- Emplea la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.

Actualmente, ninguna ciencia se considera realmente positivista, ni siquiera las puras o naturales. Ya hace tiempo que nos movemos en una fase pos-positivista (De Miguel, 1990; Artigas,

1994; entre otros; citados por Arnal, 1997), caracterizada por una mayor apertura a las distintas orientaciones epistemológicas en la investigación del conocimiento. La filosofía de la ciencia, en la actualidad, no admite la existencia de criterios absolutos de demarcación en cuanto al criterio de ciencia. Al contrario, se acepta que son las comunidades científicas, los colegios invisibles, quienes justifican y validan la ciencia según el método empleado, el conocimiento obtenido y el contexto en el que uno y otro son articulados. Por lo tanto, según el concepto de paradigma que tenga una comunidad científica determinada, la investigación que se lleve a cabo tendrá unas características peculiares (Pérez Serrano, 1994, pág. 17, citado por Arnal, 1997, pág. 24).

Este viraje y apertura se desencadena principalmente gracias a la ruptura que suponen las contribuciones epistemológicas y filosóficas de la fenomenología a principios del siglo XX, etiqueta acuñada por E. Husserl (1859-1938), y que cree que el conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales y humanas tiene que incorporar la comprensión del marco de referencia del actor social. La fenomenología introduce un nuevo enfoque como vía de conocimiento de los fenómenos con la introducción de la perspectiva de los sujetos, puesto que la realidad que importa es la que las personas perciben como tal (no existen verdades absolutas con independencia de nuestros posicionamientos o roles en los escenarios sociales). Con palabras de W. I. Thomas (1923), «una situación definida como real es real en sus consecuencias». Esta máxima será desarrollada en el campo de la sociología por P. L. Berger y Thomas Luckmann, entre otros. Para resumir, como características más destacadas que aporta el enfoque fenomenológico, podemos señalar, en la línea de lo expuesto hasta ahora (Arnal, 1997, pág. 25):

- La primacía que otorga la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial
- Su interés por conocer la manera en que las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.
- La concepción dinámica y cambiante del conocimiento y de la ciencia.

Así, desde la fenomenología que incluye la corriente del interaccionismo simbólico, más que buscar causalidades o explicaciones totalmente universales y objetivas de los fenómenos sociales, se trabaja en clave de comprensión e interpretación, privilegiando lógicas de razonamiento inductivas y metodologías cualitativas que permitan tomar las significaciones atribuidas por los propios actores a aquello que observamos o recogemos como datos.

En un plano ideal, los positivistas y fenomenólogos orientan sus estudios hacia varios tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas. Por lo tanto, las investigaciones exigen, de entrada, metodologías diferentes. El positivista aporta el método de investigación de las ciencias físico-naturales y el análisis estadístico; mientras que el fenomenólogo busca los motivos y las creencias que hay tras las personas en su actividad, es decir, la comprensión de los hechos, mediante métodos cualitativos. La tradición positivista o cuantitativa compara al investigador con un ingeniero que sabe lo que busca, cómo tiene que buscarlo y lo que espera encontrar. Lleva a cabo su trabajo de una manera lineal, secuencial y paso a paso. Intenta descubrir lo que busca. La tradición fenomenológica o interpretativa compara al investigador con un explorador que intuye qué busca, pero con un conocimiento

escaso del área que tiene que estudiar y que hace mapas a medida que estudia. El investigador describe lo que encuentra (Arnal, 1997, pág. 26).

Ahora bien, en la práctica real de la investigación en ciencias sociales, el debate o la confrontación entre tradición positivista y tradición fenomenológica realmente está superado y trascendido por la complementariedad de enfoques: actualmente la gran mayoría de las investigaciones combinan las metodologías que dan base empírica a una y otra corriente, es decir, los métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos, superando las fisuras entre los paradigmas clásicos.

2.3. Investigación cuantitativa e investigación cualitativa

Tal y como hemos avanzado más arriba, el binomio positivismo-fenomenología corre paralelo al de estrategia cuantitativa-cualitativa. El método cuantitativo y el cualitativo difieren tanto en su concepción del conocimiento y el tipo de objetivos de investigación a conseguir, como en las técnicas prioritarias de recogida de información.

El enfoque cuantitativo se apoya en la vertiente objetiva del conocimiento, y parte de la idea de que el mundo exterior se puede describir como «realmente es». Este método busca conocer los hechos reales tal y como se dan objetivamente, tratando de identificar las características comunes a otros hechos similares, sus orígenes y sus consecuencias. Toma los métodos de las ciencias físico-naturales como modelo de conocimiento científico. La metodología empírica-analítica participa de los supuestos del positivismo y de la ciencia nomotética (establecer

leyes generales), que tiende a centrarse en las manifestaciones externas de la realidad considerada hasta cierto punto repetitiva, conjeturable e invariable. Se suele reducir a fenómenos observables susceptibles de medición, análisis estadístico y control experimental (Arnal, 1997, pág. 39). Los métodos cuantitativos, pues, analizan los hechos sociales como existentes en el exterior y sometidos a leyes y patrones generales, apresan la realidad y la someten a controles (Ruiz, 2012, pág. 44). Se da por supuesto el isomorfismo entre pensamiento y realidad (Arnal, 1997, pág. 27).

Este estilo de hacer investigación pedirá interrogantes coherentes con las herramientas de recogida y tratamiento de datos que ofrece, eminentemente numéricas, basadas en fuentes estadísticas y sociodemográficas.

Si deseamos investigar, por ejemplo, los índices de audiencia de un determinado programa de televisión; las tasas de natalidad de un determinado periodo de tiempo; la movilidad escolar por diferentes causas en una zona concreta; las acreditaciones y el rendimiento escolar de un colectivo específico; la frecuencia y los patrones con los que las familias muestran varios hábitos de consumo alimentario; la frecuencia de reincidencia de la población reclusa que pasa por diferentes programas de reinserción, etc.; entonces tendremos que diseñar nuestro proyecto de investigación desde la vertiente cuantitativa.

En cambio, el enfoque cualitativo pone su énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que se producen. Destaca los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas, y explora, sobre todo, el significado que las acciones tienen para los diferentes actores (Ruiz, 2012, pág. 44). Cuando un investigador pretende entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los

conceptos y acciones de la situación estudiada; describiendo y comprendiendo los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo social; buscando analizar cómo se crea la estructura básica de la experiencia, cómo lo viven, sienten y expresan las personas implicadas en aquel colectivo, entonces privilegiará un estilo de investigación cualitativa.

En el plano metodológico, incorpora decididamente los aspectos subjetivos del quehacer científico, si bien en ningún caso considera que la ciencia pueda tener un estatuto meramente subjetivo (de lo contrario, no podría ser considerada como tal). Desde esta perspectiva, la realidad es una construcción de percepciones intersubjetiva y, por lo tanto, la validez de un conocimiento depende del consenso entre los interpretadores de la realidad. Así, desde esta perspectiva destaca la importancia del contexto para entender cualquier conducta humana.

La investigación cualitativa siempre integrará la intención de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las situaciones tal y como las viven e interpretan las personas que forman parte de un entorno social en concreto: esto implica una metodología en la que la interacción más o menos prolongada con nuestros sujetos de estudio es fundamental, cosa que no sucede con la investigación cuantitativa, en la cual la interacción con los sujetos de estudio es más superficial o, en todo caso, dirigida (por ejemplo, cuando administramos un cuestionario de encuesta).

Ilustrado con ejemplos, el estilo cualitativo nos será sobre todo de utilidad en problemáticas relativas, por ejemplo: al análisis de la construcción de identidades culturales por parte de un colectivo determinado, como los inmigrantes de diferentes orígenes; a la investigación de las expectativas de un colectivo

de usuarios (abuelos de una residencia, jóvenes de un casal o club de ocio, usuarios de un centro especial de trabajo, etc.) respecto a la institución que los atiende; al análisis de las dinámicas y experiencias de segregación escolar entre iguales en los institutos; a la investigación sobre los procesos de aculturación y de integración de los hijos de parejas mixtas (diferentes nacionalidades), y un larguísimo etcétera.

La investigación cualitativa se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el que se toman decisiones sobre lo que es investigable mientras se está en el campo objeto de estudio. Combinamos a continuación las aportaciones de Taylor y Bogdan (1986, págs. 20-23) con las de Arnal (1997, págs. 30-32) para recoger de manera exhaustiva las principales características de esta perspectiva:

- La investigación cualitativa parte de la necesidad de operar en situaciones naturales, puesto que ningún fenómeno se puede entender fuera de sus referencias de espacio-tiempo y de su contexto. El investigador describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender las acciones y significaciones de las personas dentro del marco de referencia de estas. Se identifican, empatizan, con sus sujetos de estudio para comprender cómo ven las cosas.
- La investigación cualitativa adopta una perspectiva holística. Los problemas sociales poseen un carácter global: las personas, los escenarios y los grupos no son contemplados de forma aislada, sino como un todo, en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.
- No busca la verdad o una moralidad objetiva, sino una comprensión detallada de las perspectivas de todas las personas o

grupos implicados en un escenario concreto. Así pues, todas las perspectivas son valiosas.

- La teoría es una reflexión «en» la práctica y «desde» la práctica. La realidad está constituida por hechos observables, externos, y también por significados, símbolos e interpretaciones elaborados por el sujeto mediante la interacción con los otros.
- La persona se convierte en el principal medio de recogida de información, y ejercita su capacidad para captar el contexto de forma global o su adaptabilidad para recoger información sobre varios factores y niveles. Los investigadores interactúan con los informantes de la manera más natural y poco intrusiva posible. En este sentido, las técnicas a las cuales recurre para obtener información pueden ser muy variadas: entrevistas, observación participante, grupos focales y de discusión, medios y recursos audiovisuales, documentos personales y oficiales, entre otros.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio. A pesar de que no puedan neutralizar estos efectos, intentan controlarlos o reducirlos a mínimos, o al menos comprenderlos cuando interpretan los datos.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Intenta ver las cosas como si estuvieran pasando por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo puede ser susceptible de investigación.
- No existe una determinación previa en cuanto al diseño de investigación cualitativa. Según Lincoln y Guba (1985), se puede definir como «emergente y en cascada»; por lo tanto, se desarrolla y evoluciona con el mismo proceso de investigación.

- La investigación cualitativa tiende a seguir una lógica de interpretación inductiva: los investigadores desarrollan conceptos, interrelaciones y comprensiones construyendo pautas de datos, y no recogiendo según modelos, hipótesis o teorías preconcebidas de manera muy cerrada. Por lo tanto, sigue un diseño de investigación flexible.
- La selección de la muestra no tiene el propósito de buscar la representatividad de una población extensa. La investigación cualitativa es ideográfica y, por lo tanto, se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.
- El análisis de datos acostumbra a incluir una fase de reducción y síntesis informativa, otra de exposición y una última de extracción de conclusiones. La extracción de conclusiones y la verificación representan observar y advertir regularidades, patrones, explicaciones, flujos, etc.
- Los investigadores cualitativos también tienen que cuidar la validez de sus investigaciones, el ajuste entre los datos y las realidades estudiadas. Un análisis cualitativo no es meramente un escrito impresionista, informal, basado en una mirada superficial, es una pieza de investigación sistemática conducida por procedimientos rigurosos, no necesariamente estandarizados.

Podemos sintetizar teóricamente la comparativa entre estos dos enfoques de la investigación a partir de este cuadro (Ruiz, 2012, págs. 45-46):

Tabla 1. Diferencias básicas entre el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo en ciencias sociales

Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
1. El método cuantitativo se basa en la teoría positivista del conocimiento, la cual intenta describir y explicar los fenómenos del mundo social de forma que sea posible llegar a formular las generalizaciones que existen objetivamente.	1. El método cualitativo parte del supuesto básico de que todo el mundo social es construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de estos y de su proceso de construcción.
2. La búsqueda de estas generalizaciones o explicaciones sistemáticas se tiene que apoyar en evidencias empíricas objetivables.	2. No existen realidades iguales para todo el mundo, entrar dentro del proceso de construcción social implica reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada en su densidad y complejidad.
3. Toda esta búsqueda presupone unas regularidades básicas que se pueden expresar en forma de leyes empíricas.	3. Es necesario describir y comprender los medios a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio.
4. Se fomentan las técnicas de estandarización y los experimentos controlados.	4. Se recurre a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de la experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que tiene lugar.
5. El método cuantitativo insiste en el conocimiento sistemático comprobable y comparable, medible y replicable. Grandes rasgos definitorios: • Objetividad • Neutralidad • Precisión • Replicabilidad	5. En el método cualitativo, el investigador se tiene que hacer sensible al hecho de que el sentido nunca puede darse por supuesto y que está vinculado a un contexto. Grandes rasgos definitorios: • Subjetividad • Empatía • Riqueza • Proximidad

Fuente: Ruiz, 2012, p. 45-46

Actualmente, la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales de una cierta envergadura combinan de una forma complementaria la metodología cualitativa y cuantitativa para implementar los diferentes objetivos específicos a partir de un

planteamiento general más amplio, que puede tener un énfasis cualitativo o cuantitativo. Así, los proyectos de corte principalmente cuantitativo pueden ganar en la comprensión de los fenómenos empleando técnicas adicionales cualitativas; así como algunas investigaciones cualitativas pueden tener mayores posibilidades de análisis estructurados y comparados si ciertas variables pueden ser medidas de forma cuantitativa. La realidad social es tan compleja que ninguno de los dos enfoques tradicionales de investigación, por sí solo, puede rendir cuentas de ella en su totalidad.

En resumen, el debate cuantitativo/cualitativo resulta ilógico y carente de relevancia tanto para el desarrollo científico como para la reivindicación de preponderancia de uno sobre otro. Si asumimos que los dos paradigmas o enfoques comportan métodos de investigación realmente antagónicos, no habría proceso científico. Muchos autores, incluso viendo la complejidad del problema, se inclinan por la posición de un equilibrio de fuerzas entre los dos enfoques, dado que ninguno de los dos paradigmas puede resolver por sí mismo todos los planteamientos de investigación, y además no podemos renunciar a mantener el rigor de uno y la creatividad del otro, tenemos que aprovechar las ventajas de los dos (Arnal, 1997, págs. 28-29).

Bibliografía

- Arbòs, A.; Vidal, C.** (1997). *Evolució, concepte i fonaments de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnal, J.** (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D.** (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Nueva York: Academic Press.
- Grawitz, M.** (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia mexicana.
- Greenwood, E.** (1973). *Metodología de la investigación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Mardones, J. M.** (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Ruiz, J. I.** (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Taylor, S. J.; Bodgan, R.** (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Capítulo II

Diseño de la investigación cualitativa

Beatriz Ballestín

1. Diseños y estrategias metodológicas en ciencias sociales

Un proyecto de investigación es el conjunto de actividades planificadas y los recursos para la obtención de unos objetivos marcados. Un diseño de investigación es la estrategia adoptada para lograr estos objetivos:

El diseño forma parte del proyecto y se refiere a la planificación de la estrategia para lograr los objetivos de la investigación: «plan global de la investigación que integra, de una manera coherente y adecuadamente correcta, técnicas de recogida de datos que hay que utilizar, análisis previstos y objetivos» (Alvira, 1989, pág. 85).

La función esencial del diseño es guiar al investigador en la obtención y el posterior análisis de la información.

Una analogía arquitectónica desarrollada por De Vaus (2001, págs. 8-10) puede ayudar a entender mejor el concepto de diseño de investigación: cuando construimos un edificio, no tiene sentido encargar los materiales o programar las diferentes fases de implementación del proyecto hasta que sepamos qué tipo de edificio se querrá construir. Antes que nada, tenemos que decidir si lo que queremos es un rascacielos de oficinas, una fábrica de manufacturas, una escuela, una casa unifamiliar

o un bloque de apartamentos. Hasta que no tomemos esta decisión, no podremos elaborar los planos, ni obtener los permisos, ni elaborar un plan de trabajo o pedir los materiales. Del mismo modo, si no tenemos claro el tipo de diseño que queremos aplicar, tampoco podremos elegir las técnicas, ni decidir las unidades o el tipo de muestreo. Es una decisión que tiene que tomar en consideración de manera muy clara y razonada las lógicas y enfoques metodológicos generales de los que hemos hablado en el apartado anterior, pero también gira en torno a otros elementos como los que aparecen en los apartados siguientes.

1.1. Diseño de investigación básica/aplicada/ investigación-acción

Los diseños de investigación «básica» o «pura» son habitualmente los que se desarrollan en el marco estrictamente académico, universitario, y van dirigidos a la comunidad científica (tesis, tesinas, trabajos de fin de grado, trabajos de máster, etc.).

Los resultados acostumbran a publicarse ya sea en el formato original de tesis, tesina, etc., o ya sea en forma de artículos en revistas especializadas, según la materia tratada. Idealmente, estos tipos de diseños buscan el conocimiento por el conocimiento, tienen como finalidad ampliar y profundizar el conocimiento de una realidad específica, sin detenerse (o sin hacerlo con demasiado detalle) en sus posibles aplicaciones en la transformación, cambio o mejora de la realidad estudiada. Su propósito final es el avance del saber científico para formular o completar teorías y marcos de hipótesis. Por lo tanto, no tienen directamente una finalidad práctica o una aplicación inmediata,

a pesar de que pueden influenciar las intervenciones y políticas públicas.

Los diseños de investigación aplicada, en cambio, están pensados para dar respuesta a un problema práctico, a pesar de que también hacen aportaciones al desarrollo del conocimiento teórico. No siempre, pero suele ser una modalidad de investigación por encargo, aquella en la que una institución del ámbito público, o del tercer sector, encarga un diagnóstico sobre una determinada realidad (por ejemplo, los conflictos en el espacio público de un barrio entre personas de diferentes nacionalidades y orígenes; la elevada tasa de consumo de estupefacientes entre un determinado colectivo; las necesidades y demandas de las familias con niños pequeños en un municipio; etc.). A menudo, se enfoca a la evaluación de políticas públicas de intervención para detectar puntos fuertes y débiles, y mejorarlas.

La variante más comprometida de la investigación aplicada corresponde a la investigación-acción, que supone la participación activa de los sujetos en el estudio, es decir, no simplemente como receptores u objetos de las técnicas de investigación aplicadas, sino como participantes del propio diseño del proyecto en todas o algunas de las fases, que puede llegar a un grado de autogestión (intercambio igualitario del rol de investigador y de actor social). De hecho, la investigación-acción se define como una propuesta insertada desde el principio en una estrategia de acción y de intervención, que involucra de una manera comprometida a los beneficiarios de esta en la producción de conocimientos. El objetivo último de la investigación, en este caso, es la transformación de la realidad social y la mejora en términos generales o de algún ámbito concreto del colectivo en cuestión. En este sentido, la investigación-acción implica (Gajardo, 1983, págs. 73-78):

- El compromiso y la lucha para establecer relaciones horizontales y antiautoritarias, y la priorización de mecanismos democráticos en la división del trabajo científico.
- El impulso de los procesos de formación y aprendizaje colectivos a través de prácticas grupales.
- El reconocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas subyacentes a cualquier práctica social, sea de investigación o de educación en sentido amplio.
- El estímulo a la movilización de grupos y organizaciones para la transformación de la realidad social, o para acciones en beneficio de la misma comunidad.
- El énfasis en la comunicación y circulación de conocimientos.

Ahora bien, hay que ser conscientes de que la investigación-acción también presenta dificultades: una nada despreciable es que la diferencia entre la calidad de la participación de los miembros de la comunidad o grupo y la de los investigadores profesionales hace que el desarrollo de un equipo con un programa de trabajo coherente y sólido sea un proyecto complicado; por otro lado, la posible divergencia de intereses entre los integrantes internos y externos del equipo puede crear tensiones en la estructura de este, sobre todo en las primeras etapas del proceso de investigación, cuando se exige un gran esfuerzo y los resultados parecen sumamente modestos.

Nos queda presentar brevemente una modalidad híbrida que, en cambio, es la más habitual en la demanda que hacen los organismos públicos para la financiación de la investigación: se trata de la I+D (investigación y desarrollo), o más recientemente I+D+i (investigación, desarrollo e innovación). Es una investigación básica a la que se le pide que de los resultados extraiga aplicaciones y propuestas de intervención o de transformación

que puedan tener un impacto en la realidad estudiada en un plazo medio, si no inmediato. El término «desarrollo» proviene del mundo de la economía, mientras que los de «investigación» e «innovación», lógicamente, del mundo de la ciencia y de la tecnología. Por lo tanto, se mezcla una idea de «ciencia para la inversión tecnológica», en un esfuerzo para explotar el potencial aplicado de la ciencia más pura o básica.

1.2. Diseño emergente/proyectado

Esta dicotomía puede dar pie a una confusión, porque en realidad todos los diseños tienen que ser «proyectados» en algún grado. La diferencia, por lo tanto, es más una cuestión de grado y de flexibilidad o apertura de la propuesta.

Un diseño más estrictamente proyectado dejará poco margen a la variación o modificación de los objetivos, las hipótesis, el tipo de información esperada, las técnicas de investigación que hay que aplicar, etc. Es realmente cerrado cuando el proceso de investigación no sufre ninguna alteración respecto al proyecto redactado y solo produce el tipo de resultados previstos y previamente programados. Este tipo de diseño más fijo se adecua más a una lógica de razonamiento hipotética-deductiva y a un planteamiento más dirigido a la contrastación de hipótesis previamente establecidas desde una óptica de comprobación, dejando poco margen a factores y variables nuevos o imprevistos. En este sentido, resulta más frecuente encontrarlo en investigaciones de corte cuantitativo.

La investigación cualitativa, como ya hemos avanzado, tiende a trabajar con diseños más o menos emergentes, es decir, flexibles, susceptibles de variaciones. Toda investigación que incluya

un trabajo de campo in situ necesita un diseño previo de investigación que, pese a ser flexible y en continua reelaboración, nos oriente y actúe de mapa inicial. Esta flexibilidad implica, por ejemplo, que las hipótesis y otros aspectos de la investigación no tienen por qué estar claramente determinados de antemano, incluso la formulación concreta y definitiva del tema de investigación es una tarea que se puede plantear o adaptar una vez que el investigador se sumerja o entre en contacto directo con el grupo o colectivo que forme parte de su proyecto. Hammersley y Atkinson (1994, pág. 192) llegan a afirmar que precisamente acostumbra a ser en el transcurso de la investigación cuando uno se entera «de qué va» exactamente la investigación, y no es extraño descubrir que el proyecto se acabe centrando en algo totalmente diferente a los problemas preliminarmente formulados.

El gran potencial de los diseños emergentes es su capacidad de adaptación a los imprevistos «planeando ser flexible». De hecho, hablamos de un diseño vivo, siempre susceptible de verse afectado en otros momentos de la investigación: por ejemplo, si conocemos a nuevos informantes con características no previstas, tendremos que readaptar las técnicas e instrumentos de recogida de información. Imaginémonos, por ejemplo, que hemos proyectado un diseño de etnografía escolar centrado en el alumnado de origen inmigrante de países extracomunitarios y nos encontramos con un número significativo de alumnos extranjeros de países europeos ricos en las unidades de observación elegidas; entonces tendremos que contemplar esta población imprevista y adaptar tanto el marco teórico, como las hipótesis, como el modelo de análisis, e incluso posiblemente las técnicas. Un diseño altamente emergente implica un fluir constante del despacho al «campo» (escenarios de la recogida de datos) y

viceversa, teniendo en cuenta, sin embargo, que todo el proceso de variaciones debe ser reflexivo, y operar esta reflexividad y coherencia en todas las etapas del desarrollo de la investigación (Taylor y Bogdan, 1986).

1.3. Diseño según el tratamiento de la variable temporal

Según el tratamiento de la variable temporal, tenemos dos grandes tipos de diseño:

- Seccionales/transversales
- Longitudinales

Los diseños seccionales o transversales se caracterizan por circunscribir la recogida de información a un lapso de tiempo acotado, limitado, normalmente en tiempo presente (a menos que nos movamos en el terreno de la historiografía). El objetivo de la investigación puede ser descriptivo (describir las características de una población en una fecha concreta, mediante el censo, por ejemplo) o explicativo (analizar, mediante una encuesta, las variables que inciden en la ocurrencia de un hecho o una acción determinada, por ejemplo) o de otro tipo. En cualquier caso, el rasgo distintivo es que la recogida de información se lleva a cabo una sola vez, a pesar de que se incluyan circunstancias temporales o contextos ambientales diferentes (Cea D'Ancona, 1996).

Los diseños longitudinales deben tener como hito principal el análisis evolutivo del problema de investigación a lo largo del tiempo, con el propósito de analizar su dinámica. Por lo

tanto, la variable temporal es clave en el proyecto. La recogida de información se planifica para su elaboración en varias fechas, especificadas en el proyecto. La amplitud del periodo de trabajo de campo y su cronología se articulan con los objetivos de la investigación. Se pueden distinguir tres tipos de diseños longitudinales, casi siempre enfocados desde una metodología cuantitativa:

- Diseño longitudinal de tendencias
- Diseño longitudinal de cohorte
- Diseño longitudinal en panel

Diseño longitudinal de tendencias

Tiene como objetivo analizar la evolución de una población prestando atención a las tendencias y los cambios de tendencia en las características investigadas. El instrumento de medida no varía; pero sí la muestra del estudio. En cada observación o recogida de datos, se puede determinar una muestra diferente (extraída de la misma población). A veces no hay que extraer una muestra, sino que se analiza a toda la población. Los ejemplos más evidentes son las encuestas longitudinales (por ejemplo, evolución de los hábitos de consumo en el tiempo, etc.) y los bancos de datos encuestales.

Diseño longitudinal de cohorte

El interés de este tipo de diseño no se encuentra en la población total, sino en una subpoblación o cohorte, la cual estará constituida por individuos que comparten una misma característica, habitualmente la edad, pero no necesariamente. Por ejemplo, una cohorte se puede constituir a partir de un

acontecimiento X: «personas que se doctoraron en las universidades catalanas en el 2008». O también a partir de una experiencia concreta: «mujeres que estuvieron en prisión dos años por posesión de estupefacientes». De la cohorte elegida se analiza su evolución, y con este objeto se selecciona una muestra que puede variar entre los individuos que conforman la cohorte seleccionada. La investigación no tiene por qué circunscribirse a una única cohorte. Puede compararse la evolución de cohortes diferentes.

Diseño longitudinal en panel

En este caso, la atención del investigador se dirige a analizar la evolución de unos mismos individuos, de una misma muestra, que ya se eligió al inicio de la investigación. De este modo, no hay que proceder a nuevas selecciones muestrales en cada fase posterior de la investigación. El diseño en panel es de gran utilidad para indagar en las causas del «cambio»: las personas que reiteradamente se observan son las mismas; lo que varía son las circunstancias en las que se encuentran con el paso del tiempo. Esto permite conocer los factores que pueden haber contribuido al cambio que se observe. Ejemplos conocidos en Cataluña de paneles puros son el Panel de Infancia y Familias, que sigue la evolución en una misma muestra de todo un conjunto de indicadores relacionados con aspectos de condiciones de vida, características y patrones de socialización, relaciones familiares, escolarización, etc., de los niños y sus familias; o el Panel de Desigualdades, centrado en un conjunto de indicadores sobre las condiciones materiales de la vida (laborales, vivienda, ingresos) y movilidad social de una misma muestra significativa de la diversidad en la estructura social catalana.

1.4. Diseño en función de los objetivos de investigación

En el año 1989, dos autores, Marshall y Rossman, diferencian, en su obra *Designing Qualitative Research*, los tipos de diseño siguientes: exploratorios, descriptivos, explicativos, evaluativos y predictivos. Hay que decir que una misma investigación o proyecto de investigación puede incluir, y de hecho ocurre la mayoría de las veces, objetivos de varios rangos, en consonancia con las diferentes fases de su desarrollo. La mayoría de los diseños de investigación en el ámbito académico e I+D son en realidad, pues, diseños complejos que combinan objetivos exploratorios con descriptivos o explicativos, etc. Sin embargo, en los apartados siguientes veremos de forma analítica qué implica cada uno de estos tipos de diseños en su formato ideal, aislado del resto:

Diseño exploratorio

Los diseños exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es abordar un tema o un problema de investigación poco estudiado, es decir, cuando la revisión de la literatura revela que tan solo se plantean líneas no investigadas o ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio; o bien si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliando las existentes (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003, pág. 115). Así, el diseño exploratorio sirve para los propósitos siguientes (Cea D’Ancona, 1996, págs. 109-110):

- Familiarizarse con el problema de investigación para deducir qué aspectos (variables, hipótesis, etc.) requieren un análisis detallado en indagaciones posteriores.

- Verificar la factibilidad de la investigación y documentar los medios para hacerla viable.
- Comprobar qué estrategia (o estrategias) de investigación se adecúan más a un análisis del fenómeno en cuestión; y seleccionar la técnica (o técnicas) de obtención de datos y de análisis para futuras investigaciones más formalizadas.

En este sentido, los diseños exploratorios acostumbran a hacer una función de estudio piloto. Pocas veces constituyen una finalidad por sí mismos, puesto que, además, la muestra suele ser muy focalizada y pequeña.

Diseño descriptivo

Con mucha frecuencia, el propósito del investigador consiste en describir situaciones, acontecimientos y hechos. Es decir, analizar cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno. Los diseños descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles más relevantes de personas, grupos de comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a estudio (Danhke, 1989, citado por Hernández, Collado y Baptista, 2003, pág. 117). Miden o recogen datos sobre varios aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que hay que investigar. Por lo tanto, el objetivo principal es describir un hecho/acción de una manera detallada, a menudo extrayendo tipologías. Así, por ejemplo, se puede plantear un estudio descriptivo para radiografiar las pautas de consumo en un contexto determinado de una sustancia ilegal, o el intercambio no monetario y las formas de reciprocidad económica en una pequeña comunidad rural, o para describir los procesos de aprendizaje de los alumnos con alguna necesidad educativa especial, etc. No se

pretende aquí analizar las causas o los factores que intervienen en estos fenómenos o los explican, sino simplemente dar cuenta de cómo se producen.

Este tipo de diseño es más elaborado que el exploratorio, pero igualmente se puede concebir como una fase o etapa temprana en un proyecto más amplio y ambicioso en un ámbito de alcance explicativo o comprensivo. Se obtendrá información que servirá para una caracterización y acotación detallada del fenómeno que se analiza.

Diseño explicativo

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos: están dirigidos a responder las causas de estos acontecimientos, sucesos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre indica, el interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da, o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Collado y Baptista, *ibid.*, págs. 126-127). Se trata, pues, de analizar los factores que intervienen en la causación de una acción, hecho o actitud determinada, deduciendo modelos causales. Por ejemplo, un estudio descriptivo sobre el visionado por parte de los adolescentes de un territorio concreto de vídeos musicales de alto contenido sexual sólo respondería a cuestiones como: «¿de qué géneros o estilos musicales son estos vídeos?», «¿cuánto tiempo dedican estos chicos a ver vídeos musicales en general y de este tipo en particular?», «¿con qué frecuencia ven estos tipos de vídeos las chicas en comparación con los chicos?», etc. En cambio, en un diseño explicativo nos preguntaríamos por los factores y las causas involucradas en este consumo, por el impacto en otras esferas

de su cotidianidad de su visionado, por las variables que pueden explicar las diferencias o similitudes entre chicos y chicas, etc.

Diseño evaluativo

Un diseño evaluativo siempre se despliega para medir o calibrar la adecuación o implementación de una intervención o actuación respecto a sus metas u objetivos originales (Cea D’Ancona, 1996, págs. 109-110). Por lo tanto, está muy relacionado con el análisis de políticas públicas e intervenciones sociales que pueden ser a pequeña o gran escala, y proceder tanto de la Administración como del ámbito privado o del llamado Tercer sector. A través de la aplicación de estrategias y técnicas de investigación, se pretende llegar a conclusiones válidas y fiables sobre la efectividad, eficacia o idoneidad de un programa o conjunto de actividades en su puesta en la práctica real. Así, se puede pensar en un diseño evaluativo si lo que se quiere es investigar hasta qué punto un proyecto de intervención en las escuelas para actuar sobre las habilidades sociales, emociones y actitudes de aprendizaje de los alumnos ha dado los resultados esperados, para detectar sus puntos fuertes y débiles, así como identificar factores explicativos de estos puntos fuertes y débiles.

Diseño predictivo

Este último tipo de diseño es muy poco frecuente en la investigación cualitativa, puesto que va específicamente dirigido a investigar la evolución futura de fenómenos concretos a través de una serie de variables –habitualmente cuantitativas– cuya correlación facilite esta predicción. Previamente, sin embargo, habrá que hacer un análisis en el momento presente, tanto

en la vertiente descriptiva como en la explicativa. Así pues, se trata de un diseño que se interesa por anticipar situaciones futuras a partir del conocimiento de las condiciones previas y la comprensión de los procesos explicativos: la investigación predictiva requiere de las explicaciones para fundamentar sus predicciones.

El ejemplo más paradigmático de diseño predictivo en ciencias sociales son las proyecciones poblacionales en demografía, es decir, el análisis del volumen y del crecimiento de una población determinada en un lapso de tiempo concreto (10, 20, 50, 100 años, etc.) a partir de las características y variables vinculadas al presente demográfico de esta población.

2. Organización de la investigación cualitativa en ciencias sociales

2.1. Cómo empezar. Planificación de la investigación: el proyecto

No es fácil abordar en abstracto la organización de una investigación de corte cualitativo. De hecho, tal y como advierten algunos metodólogos (Hernández, Collado y Baptista, 2014), el desarrollo de un planteamiento cualitativo es como ingresar en un laberinto. Sabemos dónde empezamos, pero no dónde concluiremos. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Con solo una certeza clara: tendremos que mantener la mente abierta y estar preparados para ser flexibles y tener capacidad de adaptación a los retos que se nos planteen durante el proceso.

Iniciamos el viaje con ideas vagas sobre lo que queremos estudiar: hay todo un conjunto de intuiciones, de intereses, de motivaciones, pero lo que hace falta es tomar decisiones de por dónde se empieza. Tendremos que empezar a definir nuestro objeto de estudio y formular lo más rigurosamente posible una problemática, unos interrogantes, unos objetivos de investigación, y unas hipótesis de partida que solo podremos acabar de perfilar una vez nos hayamos familiarizado con la temática y la población que nos interesa, a través de la lectura de la bibliografía especializada (sobre todo académica, pero no exclusivamente) sobre nuestro tema, ya sea de cariz más teórico, ya sea en forma de antecedentes de investigación publicados monográficamente, principalmente en revistas científicas indexadas. A continuación, o al mismo tiempo, tendremos que pensar en el ámbito territorial de nuestra investigación, la periodización de las diferentes fases del trabajo y, de forma importante también, en los recursos materiales y humanos que tenemos a nuestro alcance. Todo esto lo tenemos que planificar y poner por escrito en nuestro proyecto de investigación.

En el caso de los científicos sociales profesionales (sociólogos, antropólogos, etc.), normalmente toda investigación nueva tiende a ser o la ampliación o el complemento de investigaciones anteriores, con lo cual la redacción de un proyecto nuevo puede ser una cuestión de pocos días o semanas, puesto que se tienen al alcance todas las herramientas teóricas, metodológicas, instrumentales y materiales que pueden garantizar la investigación. En el caso de un estudiante de doctorado, que se enfrenta al requerimiento de redactar y hacer su «primera investigación de verdad», este proceso de toma de decisiones puede ser largo y estar lleno de dudas y angustias (Comas de Argemir y otros, 2004, pág. 8).

Siguiendo a Cea D’Ancona (1996, pág. 83), estos son los elementos que debería tener cualquier proyecto de investigación:

- La formulación del problema de investigación
 - Definición de los interrogantes y de los objetivos de investigación.
 - Elaboración del marco teórico o el estado de la cuestión: revisión bibliográfica e indagaciones exploratorias.
- La operacionalización del problema de investigación
 - Formulación de hipótesis (y operacionalización de los conceptos teóricos).
 - Delimitación de las unidades de análisis.
- El diseño de la investigación
 - Selección de estrategias
 - Elección de técnicas de recogida y análisis de datos
 - Diseño de la muestra
- La factibilidad de la investigación
 - Fuentes bibliográficas
 - Recursos disponibles (materiales y humanos).
 - Planificación del tiempo de elaboración y del calendario de tareas (cronograma).

En el apartado siguiente, en el que nos adentraremos en las fases o etapas de un proyecto de investigación, abordaremos la mayor parte de estos aspectos que hemos listado anteriormente¹.

1 Dejamos fuera los aspectos de operacionalización de conceptos, en primer lugar porque proceden más en investigaciones de corte predominantemente cuantitativo que cualitativo, y en segundo lugar, porque exigiría una extensión que no podemos dedicar en este módulo. Tampoco nos entretenemos en el bloque de factibilidad de la investigación, por su carácter más pragmático.

2.2. El proceso de investigación

Dentro de cualquier investigación podemos distinguir las fases o etapas siguientes, que desglosaremos a continuación. Hay que decir que, a pesar de que la mayoría de las veces se siga esta secuenciación, no siempre se mantiene. No olvidemos que la investigación cualitativa se caracteriza, como hemos demostrado antes, por su flexibilidad: por ejemplo, es posible que no podamos formular de una manera rigurosa una problemática, con sus interrogantes y objetivos de investigación, hasta que hayamos trabajado en el marco teórico y estado de la cuestión; otras veces podemos tener muy clara la elección de la unidad de observación, pero todavía no haber elaborado las hipótesis, etc.

2.2.1. Elección del tema y formulación de la problemática/ objeto de estudio, interrogantes, y objetivos de investigación

En los apartados siguientes, podemos ver los conceptos de elección del tema y formulación de la problemática/objeto de estudio, de los interrogantes y objetivos de investigación con más detalle.

Tema y problemática (u objeto de estudio)

Lo primero que hay que tomar en consideración en el momento de enfrentarse al «qué» de nuestra investigación es que un problema de investigación no tiene por qué corresponder a un «problema social» definido desde una perspectiva normativa o institucional («mala conducta» en una escuela, por ejemplo).

Tenemos que hacer una ruptura con la lógica de la sociología espontánea, con la ilusión del saber inmediato, para poder pasar o traducir el problema social al problema propio de la disciplina.

No podemos enfocar el fenómeno que nos interesa del mismo modo o con los mismos términos que lo harían los medios o los actores participantes. Por ejemplo, nos puede preocupar mucho la agresividad y falta de límites de los niños y adolescentes atendidos en un centro residencial de acción educativa (CRAE), pero la investigación no se puede hacer pivotar en torno a «cómo resolver» estas manifestaciones o problemas prácticos, sino a analizar los factores que originan o favorecen estos comportamientos en diferentes niveles: externos (desapercibidos por los participantes), pero también internos al centro, desde la perspectiva de los diferentes actores.

Cuando pensamos en algún posible tema y problema de investigación, nos tendríamos que plantear: «¿Qué entendemos por X? ¿En qué sentido esto es un problema? ¿Para quién constituye un problema y para quién no? ¿Quién lo formula como problema?». Hace falta «problematizar» nuestro objeto de estudio: no aceptando acríticamente cualquier asunto, cualquier demanda desde la praxis cotidiana como problema de investigación. Problematizar es cuestionar críticamente todo lo que se nos muestra como evidente.

Una vez tenemos este aspecto claro, para definir lo más adecuadamente posible un objeto de estudio o problemática de investigación, primero tendremos que seleccionar y determinar un tema pertinente de investigación. Además del interés personal, la importancia y significación de un tema se pueden deber a varios factores: utilidad práctica o teórica, urgencia, novedad y actualidad, elevado número de personas afectadas, etc. Para una correcta selección del tema de investigación, es necesario aplicar una serie de criterios que se muestran a continuación a

partir de una síntesis y adaptación de las aportaciones de Ruiz (2012, págs. 13-16):

1) Es oportuno y actual, con implicaciones prácticas: practicidad significa que sirve para conseguir un objetivo, desempeñar alguna función, o que supone alguna utilidad en términos de intervención a medio o largo plazo. También que se adecua a los medios y recursos disponibles, así como al tiempo y el espacio geográfico o social.

2) Afecta a un sector amplio o especial, estratégico, de la población: si un fenómeno destaca por su «rareza» en el sentido de afectar a muy poca gente, nos tendremos que plantear hasta qué punto tiene sentido hacer objeto de estudio: la inmensa mayoría de los temas pertinentes lo son porque afectan a grandes sectores de la población. Ahora bien, puede que el tema o fenómeno no afecte a la población general, pero sí a grupos diferentes que, por su posición en la estructura social, son vulnerables o quedan marginados de las dinámicas generales. Estamos hablando en la mayoría de los casos de lo que conocemos como «minorías», no tanto en términos cuantitativos, como de desigualdad: colectivos de inmigrantes extranjeros, niños y adolescentes, colectivos de orientación homosexual, gente mayor, población dependiente por razón de enfermedades, etc.

3) Llena un vacío en la investigación actual o permite un avance teórico: existen muchos temas todavía no abordados, y otros insuficientemente analizados. A veces son temas que han sido investigados en otros países, pero que todavía no han sido planteados o abordados con suficiente profundidad en nuestra sociedad. Un ejemplo dentro del ámbito de la educación son los estudios cualitativos de corte etnográfico sobre segregación y exclusión entre iguales (alumnos): mientras que en otros países

ya hay un bagaje de investigación al respecto, en el ámbito estatal español todavía contamos con poca investigación que ilumine las dinámicas y los factores asociados.

En otras ocasiones, el tema contribuye a ensanchar las interpretaciones teóricas asociadas a algún fenómeno, como por ejemplo la investigación sobre las dinámicas de vinculación y desvinculación escolar, que permite reenfocar los estudios sobre el éxito y el fracaso escolar desde una perspectiva atenta no solo a los «resultados» o calificaciones académicas, sino también a las experiencias y dinámicas de relación vividas por los alumnos en los centros.

Una vez hemos elegido un tema en sentido amplio, para redactar una problemática pertinente de investigación es muy importante acotar y concretar lo máximo posible en qué dimensiones o aspectos queremos focalizar nuestra atención: ¡la problemática siempre es más concreta y específica que el tema! Hace falta acotarla muy bien. Si la formulación de la problemática se hace en los mismos términos generales (relativamente imprecisos, o abstractos) que la temática, entonces no estaremos construyendo bien nuestro objeto de estudio: en otros términos, cuanto más vagas y amplias sean las formulaciones, menos riguroso y científico será el proyecto que hay que redactar y más difícil será operativizarlo en interrogantes y objetivos de investigación.

Ejemplo 1

Si nos interesa algún tema vinculado a la infancia y pobreza, tendremos que especificar más concretamente qué queremos investigar sobre este tema tan amplio y a qué territorio lo acotaremos. Un planteamiento demasiado simplista y completamente inútil de cara a trabajar y

desarrollar la investigación sería este mismo: «Los niños y la pobreza». Mientras que una posible formulación de un tema pertinente y claro de investigación podría ser «El impacto de las situaciones familiares de pobreza en las experiencias y los resultados escolares de los niños de Y (municipio, comarca, provincia, etc.)». No es obligatorio poner la referencia geográfica en el título-resumen de la problemática, pero a veces es recomendable y tarde o temprano se tiene que abordar. Observemos que «impacto» es un término neutro que no prejuzga en negativo ni en positivo.

Ejemplo 2

Si nos interesa el ámbito amplio del uso de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes, nuevamente tendremos que especificar qué queremos investigar sobre este tópico tan amplio y a qué territorio lo acotamos. Una problemática de investigación pertinente en el marco de este tópico podría ser, por ejemplo: «El uso de Whatsapp Messenger entre los adolescentes y su impacto en las relaciones sociales y de pareja. Un estudio de caso en Barcelona». En este ejemplo, sería un error avanzar o presuponer «efectos negativos» de Whatsapp o las nuevas tecnologías, precisamente la investigación tendría que explorar y razonar para quién son negativos o positivos y según qué razones desde los diferentes puntos de vista de los adolescentes que participaran en la investigación, los expertos en la atención a estos jóvenes, las familias, etc.

A pesar de que tomamos esta etapa como el inicio de todo el proceso de investigación, tenemos que ser conscientes de que en investigación cualitativa la formulación del problema es fruto de un proceso cíclico, flexible y abierto que consiste en identificar, aclarar, reconsiderar y refinar con más precisión cuál está siendo

el ámbito objeto de estudio. Por lo tanto, a veces tendremos que ir corrigiendo y reformulando los límites y contornos de nuestro problema de investigación a medida que vamos avanzando en las diferentes etapas.

En cualquier caso, la formulación de la problemática implica justificar su relevancia tanto en términos académicos como sociales o de intervención: es decir, por un lado, tenemos que explicar por qué lo que proponemos como objeto de estudio, conjuntamente con los interrogantes y objetivos asociados, tiene interés en el campo de la investigación sobre el tema más amplio: ¿Qué vacíos llenaría? ¿Qué puede aportar de nuevo o diferente nuestro planteamiento concreto dentro de la temática? Por otro lado, tenemos que explicitar el propósito de la investigación: ¿Qué queremos finalmente transformar, modificar o mejorar respecto a la población que forma parte de nuestro estudio? En este sentido, para justificar la relevancia de nuestra problemática podemos (y es recomendable hacerlo dentro de lo posible) apoyarnos en noticias de actualidad y reportajes periodísticos, siempre citando la fuente consultada.

Sobre la pregunta inicial y los interrogantes de investigación

Toda investigación se orienta a partir de las preguntas que, con intencionalidad teórica, formulamos al inicio de su diseño. Estas preguntas no son ni casuales ni ingenuas, sino que constituyen el eje teórico a partir del cual formulamos hipótesis, entendidas como aquellas intuiciones interpretativas que queremos validar empíricamente con los datos, experiencias y visiones que obtendremos mediante el trabajo de campo empírico (Comas y otros, 2004, pág.10). Este proceso es, conjuntamente con la

delimitación del problema de investigación, uno de los más difíciles, en el que las preguntas e intuiciones iniciales, la teoría y las informaciones consultadas, y los acondicionamientos del futuro trabajo de campo se tienen que articular hasta materializarse en un diseño de investigación concreto y palpable. Es un proceso que algunos investigadores experimentados pueden dar por sentado, pero que para los noveles es siempre un momento delicado.

Quivy y Campenhoudt, en su clásico manual de investigación en ciencias sociales (2005 [1992]), defienden que la mejor manera de empezar un trabajo de investigación social consiste en intentar exponer el proyecto con la guía de una pregunta inicial. Mediante esta pregunta, el investigador pretende explicar y explicarse lo más exactamente posible lo que desea saber, dilucidar y comprender mejor: la pregunta inicial funciona como el primer hilo conductor de la investigación (2005, pág. 27). Normalmente la pregunta inicial surge de una primera lectura de la bibliografía sobre el tema de la investigación, y (o bien) de una primera experiencia de campo.

Ahora bien, reducir un proyecto de investigación a la forma de una pregunta inicial será útil sólo si esta se plantea adecuadamente, lo cual no es fácil puesto que una buena pregunta inicial tiene que satisfacer varias condiciones que, siguiendo las aportaciones de los autores citados, exponemos a continuación, ilustrándolas con ejemplos que cumplen y que no cumplen estas cualidades:

1) Claridad, precisión. De manera equivalente a la formulación de la problemática de investigación, hay que redactar la pregunta inicial de una forma precisa, concisa y unívoca. Así, por ejemplo, si queremos hacer un estudio en el marco de la sociología o la antropología de la vejez, preguntas como «¿Cuál es la percepción o consideración social sobre la vejez?», o «¿Qué estereotipos

existen sobre la vejez?» resultarían demasiado vagas e imprecisas: en los dos casos habría que situarlas en un contexto geográfico y temporal claramente acotado. Además, tampoco damos pistas sobre en qué agentes y qué mecanismos de «consideración social» o «estereotipación» de la vejez queremos fijarnos: ¿los medios en general?, ¿la publicidad?, ¿las relaciones intergeneracionales?, etc. Para transformarlas en preguntas pertinentes, tendríamos que ser mucho más concretos y «humildes», y delimitar claramente una parcela investigable con una estrategia de investigación concreta, por ejemplo: «Qué estereotipos sobre la vejez vehiculan los anuncios televisivos de productos de consumo (alimentario, belleza, cura y ocio) para la tercera edad en España (o Cataluña)».

2) Factibilidad, realismo. Los ejemplos «erróneos» que hemos presentado anteriormente también incumplen esta cualidad o requerimiento, puesto que por su amplitud son preguntas imposibles de investigar en todos sus matices si no las acotamos debidamente.

Un ejemplo diferente de falta de factibilidad lo proporcionan los autores del citado manual (Quivy y Campenhoudt, 2005, pág. 32): «¿Los jefes de empresa de los diferentes países de la Comunidad Europea tienen la misma idea de la competencia económica que existe entre Estados Unidos y Japón?». Tal y como advierten, si se dedicaran al menos dos años completos a esta investigación, si se dispusiera de un presupuesto ingente y de colaboradores competentes, eficientes y políglotas, se llegaría sin duda a llevar a cabo este proyecto y se obtendrían resultados lo bastante detallados como para que tuvieran alguna utilidad. Si no es así, es preferible restringir las ambiciones. Desde el momento en que se formula la pregunta inicial, el investigador se tiene que asegurar de que sus conocimientos y recursos, tiempo, dinero y materiales le permitirán aportar elementos de respuesta válidos. En resumen, para poder trabajar con ella, una buena pregunta

inicial tiene que ser realista respecto a los recursos personales, materiales y técnicos que serán necesarios y con los cuales puede contar (Quivy y Campenhoudt, 2005, pág. 33).

3) Pertinencia. Por último, el interrogante inicial tiene que ser pertinente, en referencia al registro con el que se formula esta pregunta: un registro que debe ser exploratorio, descriptivo, de comprensión/interpretación, o explicativo, pero nunca normativo o predictivo.

Por ejemplo, preguntas como: «¿Es socialmente justa la manera en que se organiza la contribución fiscal en nuestro país?», o «¿Dan las instituciones públicas suficiente apoyo para la ejecución de proyectos educativos interculturales?», no son pertinentes porque no tienen como finalidad analizar sino juzgar en el plano moral, lo que entra dentro de una lógica que no corresponde a las ciencias sociales. La confusión entre estas dos perspectivas (analizar contra juzgar o valorar normativamente) es bastante común y no siempre resulta fácil de descubrir. Los vínculos entre la investigación social y el juicio moral tienen una cierta complejidad más allá de estos ejemplos, pero que el trabajo tenga un interés de cariz moral no puede quitar que debamos enfrentar el fenómeno que queremos estudiar en términos de análisis y no de (pre)juicio.

Interrogantes de investigación

A partir de la pregunta inicial, tendremos que formular el listado de interrogantes más concretos que nos ayudarán a perfilar los objetivos específicos de la investigación. Estos interrogantes tienen que cumplir las mismas cualidades que la pregunta inicial de investigación.

Por ejemplo, de un interrogante inicial como: «¿Cómo influyen las experiencias y dinámicas escolares de los niños de familias

de origen inmigrante extranjero sobre sus construcciones identitarias en las escuelas de primaria catalanas?»), podemos derivar otros como: «¿Qué impacto tienen en las experiencias escolares de estos niños las imágenes que el profesorado vehicula sobre sus procedencias o adscripciones étnico-culturales?»; «¿Qué dinámicas de inclusión y segregación se producen entre iguales y cómo influyen en las construcciones identitarias y trayectorias escolares de los niños de origen inmigrante?»; «¿Hasta qué punto y cómo las experiencias de vinculación y desvinculación escolar impactan sobre las identidades de estos niños?», etc.

Estos interrogantes deben tener un nivel de abstracción y sofisticación teórica similar al de la pregunta inicial, tal y como se ha mostrado con los ejemplos anteriores. Es importante no confundirlos con preguntas de entrevista o de cuestionario: no se pueden formular en los mismos términos de concreción e inmediatez o estilo directo que pide una pregunta de entrevista. Las preguntas de investigación necesariamente tienen que ser más profundas y no se pueden preguntar «directamente» a la población objeto de estudio, se han de redactar en un estilo más teórico y elaborado; por el contrario, las preguntas de entrevista serán mucho más sencillas y concretas, redactadas en un lenguaje cercano a los entrevistados, porque harán de «indicadores» de las preguntas de investigación.

Objetivos de investigación

Los objetivos de investigación tienen que ser un despliegue de aquello que ya hemos sintetizado con el título y el planteamiento inicial de la problemática.

Es recomendable redactar un objetivo general que aglutine la totalidad de la problemática, y a continuación una serie de objetivos específicos que desplieguen diferentes ejes, elementos

o aspectos, que querremos analizar o explorar de forma específica o monográfica, de manera relativamente autónoma o aislable.

Por otro lado, debe haber una articulación y coherencia entre los interrogantes de investigación y los objetivos: de hecho, la mayoría de las veces lo que hacemos es traducir de manera sistemática los interrogantes a objetivos de investigación.

Veámoslo con un ejemplo:

Título: «Inmigración e identidades en la escuela primaria. Experiencias y dinámicas de vinculación y desvinculación escolar en el Maresme, Cataluña» (Ballestín, 2008).

Objetivo general: el objetivo general de este proyecto consiste en analizar las identidades académicas y sociales y las experiencias de vinculación/desvinculación escolar de los niños de origen inmigrante extranjero en la escuela primaria en Cataluña.

Objetivos específicos: dentro de este objetivo general, distinguimos un bloque de objetivos más concretos:

- Analizar hasta qué punto y cómo las experiencias escolares de vinculación/desvinculación de los niños modelan sus construcciones identitarias.
- Analizar hasta qué punto y cómo los imaginarios del profesorado sobre el alumnado y sus familias, las prácticas y estilos de aprendizaje escolares, y las dinámicas relacionales establecidas por los niños de origen inmigrante con el profesorado y el alumnado autóctono inciden en sus experiencias de vinculación/desvinculación escolar; y a través de ellas, en el sentido que atribuyen a sus referentes identitarios.

- Comparar la influencia de todas las variables anteriores en dos territorios y dos escuelas públicas diferenciadas, con el fin de investigar el grado de autonomía del marco escolar como una arena generadora de dinámicas de producción/reproducción social.

A partir de las aportaciones de Creswell (2013, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 358), podemos sintetizar las recomendaciones siguientes a la hora de formular los objetivos de investigación de un proyecto en ciencias sociales:

- Utilizar palabras que sugieran un trabajo exploratorio: describir, entender, comprender, examinar, analizar, descubrir, explorar, calibrar, evaluar, etc.
- Emplear un lenguaje neutral, no direccionado. Evitar palabras que puedan limitar el estudio o implicar un resultado específico (por ejemplo, es mejor analizar «el impacto del uso de las nuevas tecnologías» que «los perjuicios del uso de las nuevas tecnologías» en la población adolescente).
- Incluir una definición general de trabajo sobre el fenómeno, problema o idea central, especialmente si no es un término conocido por los lectores potenciales.
- Denotar el diseño básico (exploratorio, descriptivo, explicativo, etc.) y la estrategia de investigación, así como los tipos generales de datos que se prevé recoger.
- Mencionar los casos de estudio (unidades de muestreo o análisis). Si son personas, procesos, dinámicas, productos, grupos, organizaciones o unidades de cualquier otro tipo, pero definidos. Por ejemplo, «enfermeras que trabajan en el área de pediatría de los hospitales públicos de Chiclayo, Perú».

- Identificar el lugar o ambiente inicial del estudio. Por ejemplo: hogares, escuelas, empresas, centros abiertos, recreativos, centros de día, hospitales, un área geográfica, etc.

2.2.2. Marco teórico y estado de la cuestión

Un proyecto de investigación no se puede construir «desde 0» porque las ciencias en general llevan ya bastante recorrido, y en la mayoría de los temas y tópicos seguro que encontraremos publicaciones (habitualmente en formato de libro o de artículo de revista, pero también de tesis doctorales, tesis de máster y otros trabajos de difusión académica) que ya han abordado los mismos u otros aspectos y han producido conocimiento. Por eso necesitamos seleccionar, «fichar», leer y analizar lo que se ha investigado previamente sobre nuestro ámbito de investigación antes de construir nuestra propuesta.

El marco teórico incluye esta revisión de literatura especializada y es una de las bases más importantes para poder lanzar con rigor y solidez nuestro proyecto de investigación. Elaborarlo implica no solo reseñar y discutir las investigaciones y los antecedentes en general que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio, sino también analizar y exponer las teorías, o los enfoques teóricos² que han tratado la temática, de los cuales

2 Recordemos brevemente el concepto de «teoría»:

«Conjunto de proposiciones interrelacionadas capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno, o de visualizarlo.» (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, pág. 86).

«Conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan una visión sistemática de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos.» (Kerlinger, 2002, pág. 10; citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003, pág. 86).

El concepto de «teoría» está íntimamente ligado al de «hipótesis» que refrescaremos más adelante...

seleccionaremos los que sean más adecuados para construir nuestro modelo de análisis y dotar de sentido nuestras hipótesis.

El marco teórico no siempre es obligatorio elaborarlo antes de ir al campo de investigación empírica: en investigación cualitativa, se puede desarrollar paralelamente o después de una inmersión inicial en el terreno o de una primera recolección de datos.

En cualquier caso, estas son las principales funciones del marco teórico y el estado de la cuestión:

- Como ya hemos avanzado antes, una de las finalidades más importantes del marco teórico es dar cuenta del «estado de la cuestión» (*state of the art*) sobre nuestro objeto de estudio: es decir, resumir y comentar las publicaciones previas. A veces no hay antecedentes «directos» respecto a nuestro foco de atención, y nos tenemos que conformar con los que haya sobre el tema más amplio en el que se inscribe o enclava nuestra problemática.
- A partir de este «estado de la cuestión», podremos formular con más acierto y precisión nuestro objeto de estudio o problemática, procurando no «descubrir la sopa de ajo», tratando de aportar originalidad al tema en términos de perspectiva, contexto geográfico, metodología de investigación, etc.
- La revisión de antecedentes proporciona el desarrollo de una perspectiva teórica (analizando desde qué teorías se ha abordado previamente nuestro tema u objeto de estudio), así como los principales conceptos que después convertiremos en variables que hay que «medir» y correlacionar con nuestro trabajo de campo. Por ejemplo, «integración sociocultural», «inclusión», «segregación», «socialización», «vinculación escolar», etc.
- El marco teórico orienta la formulación de hipótesis o afirmaciones que más tarde tendrán que ser contrastadas empíricamente.

- También ofrece pautas sobre cómo llevar a cabo la investigación, es decir, la estrategia de investigación y el tipo de datos que hay que recoger.
- Provee de un marco de referencia interpretativo de la información recogida, es decir, fundamenta o inspira el modelo de análisis que permite clasificar e interpretar los datos para llegar a los resultados de la investigación.
- Inspira nuevas líneas y áreas de investigación.

Para la elaboración del marco teórico, debemos tener en cuenta, en primer lugar, la revisión de la literatura correspondiente; y en segundo lugar, la adopción de una perspectiva teórica o de referencia (o de varias de forma articulada). Estas dos etapas a menudo son difíciles de distinguir y se va avanzando en la segunda a medida que se hace en la primera. Aún así, tiene que quedar claro que si bien el estado de la cuestión no equivale al marco teórico, el marco teórico acostumbra a incluir un estado de la cuestión.

Elaborar un marco teórico exige, pues, ejercitar lo que se conoce como análisis secundario, es decir, analizar datos y aportaciones efectuadas por otros investigadores. Esto, a su vez, se puede hacer a través de fuentes primarias y de fuentes secundarias:

- Fuentes primarias: son aquellas que contienen material nuevo u original, elaborado directamente por los autores, sin resumen ni abreviación. Pueden tener el formato de artículos de revistas científicas; ponencias y comunicaciones presentadas en congresos; monografías o estudios de caso publicados en formato libro; tesis doctorales y tesis de maestría; o de literatura gris (documentos de tipología muy variada que tienen en común el hecho de que no se publican a través de los canales de transmisión de la información científica: informes de

investigación de acceso restringido o no publicados y actas de congresos pueden ser los ejemplos más habituales).

- Fuentes secundarias: son las que contienen, compilan, material ya conocido (publicado), pero organizado según un esquema determinado. Constituyen, por lo tanto, el resultado del análisis de fuentes primarias y de la extracción, condensación u otro tipo de reorganización de la información contenida en aquellas con el fin de hacerla accesible a los investigadores o lectores de fuentes científicas. Las fuentes secundarias cumplen, pues, una doble misión: funcionan como servicios de alerta para informar a los usuarios de todo lo que se publica en el tema o temas de su interés; y también como repertorios para la recuperación de información con carácter retrospectivo. Los ejemplos más habituales de fuentes secundarias son: las obras de referencia y consulta (enciclopedias, diccionarios, manuales, monografías temáticas, etc.); los artículos de revisión y de resumen de investigaciones incluidos en las revistas científicas; y las bases de datos de diferente tipología (catálogos bibliográficos, bases de datos estadísticas, catálogos de revistas y de publicaciones periódicas, catálogos miscelánea, etc.).

Desde el ámbito de la investigación, damos por sentado que toda la literatura que usaremos para elaborar el marco teórico tiene una naturaleza científica, es decir, procede de fuentes con una metodología rigurosa, ya sea de investigación directa, ya sea de análisis de fuentes primarias; en el caso de los artículos científicos, la garantía de calidad científica viene dada por el hecho de que antes de ser aprobados para su publicación han pasado un proceso de evaluación por pares (es decir, otros investigadores expertos los han leído y aceptado de forma anónima para ser incorporados a la revista en cuestión, la cual a su vez ha sido

indexada como fuente científica). Esto excluye todo tipo de documentos meramente de difusión o divulgación para el gran público o bien de cariz técnico o dirigido a orientar las intervenciones sociales, como por ejemplo: noticias y reportajes de prensa (si el reportaje está basado en fuentes académicas, hay que rastrear y consultar directamente estas fuentes para elaborar el marco teórico y el estado de la cuestión); ensayos de opinión o literarios; páginas web (blogs o de cualquier otro formato) de divulgación o de intervención sobre el tema; proyectos o memorias, planes, etc., de actuación, etc.

¿Por dónde empezar cuando iniciamos la fase de revisión de la literatura? Lo más recomendable es obtener primero una visión general y una guía de selección de textos y publicaciones a partir de fuentes secundarias, para después pasar a la recopilación de fuentes primarias. Si no lo hacemos así, la búsqueda y localización de fuentes primarias de manera directa se puede convertir en un laberinto de referencias que nos consumirán mucho tiempo y esfuerzos. A veces, un buen artículo en una revista especializada constituye una fuente privilegiada para seguir las aportaciones más esenciales en una temática o problemática concreta, porque habitualmente siempre contendrá un apartado de síntesis bibliográfica (marco teórico abreviado) de aquellas publicaciones que han sido clave: nosotros tendremos que tirar del hilo de las lecturas que ya se han citado como canónicas para empezar a elaborar nuestro rompecabezas de referencias susceptibles de conformar el marco teórico.

Lógicamente, en la mayoría de los proyectos de investigación (a menos que la temática sea muy innovadora o poco investigada) será imposible poder dar cuenta de todas las publicaciones que existen. Necesariamente, tenemos que hacer una selección que contenga aquellas referencias esenciales y

útiles para construir nuestro objeto de estudio y nuestras hipótesis de trabajo. Quivy y Campenhoudt, en su manual clásico sobre metodología en ciencias sociales, ofrecen una serie de consejos en la elección de literatura para el marco teórico y el estado de la cuestión (2005, págs. 50-52):

- Como primer principio de guía para la selección, proponen partir de la pregunta o cuestión inicial de investigación y que esta haga de hilo conductor en la elección de la bibliografía.
- En segundo lugar, hay que evitar la sobrecarga de trabajo seleccionando muy bien las lecturas. Tal y como hemos advertido antes, es mejor empezar con algunas obras de síntesis, o con artículos, que nunca son tan largos. Siempre resulta más eficaz leer a fondo y con espíritu crítico algunos textos bien elegidos, que una lectura superficial de muchos miles de páginas.
- Como tercer principio: siempre que se pueda, se tienen que consultar documentos que no se limiten a presentar unos datos, sino que comporten elementos de análisis y de interpretación.
- Un cuarto principio nos aconseja reunir lecturas que enfoquen de maneras diferentes el problema a estudiar, que proporcionen una diversificación de los enfoques. Por ejemplo, combinar textos más teóricos y abstractos con otros basados en investigación de primera mano.
- Por último, hay que reservar, a intervalos regulares, espacios de tiempo consagrados a la reflexión personal y al intercambio de opiniones con los colegas o personas experimentadas.

El paso siguiente para la elaboración del marco teórico, una vez seleccionada y trabajada la literatura, será confeccionar las fichas con los resúmenes de las aportaciones teóricas y sustantivas fundamentales de cada una de las fuentes consultadas, los

cuales es recomendable que vayan acompañados de algunas citas de fragmentos que nos parezcan clave y que podemos recuperar en la redacción. Un marco teórico y estado de la cuestión siempre tienen que estar redactados con rigor de cita, de forma que cuando se vayan resumiendo las fuentes consultadas y las aportaciones, se referencien constantemente los autores en el texto, tanto si se los cita directamente (literalmente, con comillas), como si se hace indirectamente, resumiendo alguna idea o aportación a partir de la lectura o lecturas correspondientes. Referenciar quiere decir indicar casi para cada párrafo el autor, el año de publicación y las páginas consultadas, siguiendo el formato: (apellido/s del autor/a, año: páginas consultadas); por ejemplo: (Téllez, 2007: págs. 35-44). Por lo tanto, tenemos que evitar un formato ensayo, que acostumbra a ser más laxo en la citación de las fuentes de consulta y a contener más opiniones o valoraciones personales que no tienen cabida en un marco teórico.

El producto de este trabajo de análisis y revisión bibliográfica, la redacción del marco teórico y el estado de la cuestión, tiene que ser ordenado a partir de temas y subtemas cuyo índice iremos construyendo a medida que seleccionamos y leemos las aportaciones. Este esquema o índice es esencial de cara a la claridad expositiva y para empezar a elaborar lo que será el modelo de análisis de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación.

2.2.3. Las hipótesis en investigación cualitativa

Podríamos decir que las hipótesis son la materia de la que están hechas principalmente las teorías (que no dejan de ser «sistemas de hipótesis» conectadas entre sí...). Las hipótesis son enunciados generalizadores sobre diferentes ámbitos de la

realidad que nos permiten explicarla/interpretarla y predecir manifestaciones de la misma. Constituyen explicaciones tentativas o posibles resultados al problema de investigación, supuestos informados en el entorno de los resultados de investigación: de hecho, literalmente significan «lo que se supone», por lo cual implican un planteamiento o supuesto que se busca corroborar o refutar mediante la metodología. Afirmar relaciones plausibles entre dos acontecimientos en unas circunstancias específicas: si ocurre un determinado acontecimiento, uno de otra naturaleza ocurrirá también.

Con las hipótesis, pues, formulamos las posibles «respuestas» que «avanzamos» a nuestros problemas de investigación a partir de nuestro conocimiento previo del objeto de estudio tanto en términos de conocimientos previos y datos ya disponibles (publicaciones sobre antecedentes en la temática) como, a menudo, del bagaje general o del trabajo de campo previo (experimentación en el ámbito de las ciencias naturales) del propio investigador. Su valor se encuentra en la capacidad para establecer relaciones entre los hechos (convertidos en variables) y en la capacidad de ser comprobable experimentalmente por diferentes investigadores.

En los estudios cualitativos las hipótesis adquieren un papel diferente al que tienen en la investigación cuantitativa. Normalmente, hablamos de hipótesis de trabajo que pueden derivar de grandes hipótesis teóricas desprendidas de la elaboración del marco teórico y del estado de la cuestión, pero que no formulamos en sentido estricto hasta que hemos llevado a cabo el trabajo de campo de recogida de datos. En este sentido, podríamos decir que en investigación cualitativa los interrogantes de partida suplen la función que hacen las hipótesis (dirigir, orientar la investigación) en la investigación cuantitativa, más cerrada y construida a partir de la puesta a prueba o contrastación de

hipótesis previas a la ida al campo. Recordemos que la investigación cualitativa está orientada al descubrimiento más que a la «verificación» o «refutación».

En los proyectos cualitativos, generamos las hipótesis durante el proceso del trabajo de campo, que se van afinando paulatinamente conforme se van trabajando los datos. Esto pasa especialmente cuando investigamos un fenómeno relativamente nuevo del que no tenemos prácticamente antecedentes de investigación. Se trata de hipótesis emergentes, flexibles y contextuales, puesto que se adaptan a los datos, primeros resultados y giros o avatares del curso de la investigación. A veces, incluso llegar a redactar unas hipótesis forma parte de los resultados de investigación (Henderson, 2009; citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Las hipótesis se modifican según los razonamientos e interpretaciones del investigador a partir de los materiales recogidos, pero nunca se pueden probar o comprobar estadísticamente (Bogdan y Biklen, 1992; Staller, 2010).

2.2.4. Universo, unidades de observación y de análisis

En este apartado, se abordan los aspectos que tienen que ver con la delimitación de la población y el lugar donde haremos nuestro trabajo de campo aplicando las técnicas de investigación. Una de las primeras decisiones que hay que tomar en cualquier investigación será la especificación y acotación de la población para analizar. La concreción de esta vendrá determinada por cuáles son la problemática y los objetivos principales de investigación.

Por población o universo, normalmente se entiende un conjunto de unidades sobre las cuales se desea obtener cierta información. Acotar el universo significa acotar perfectamente los

elementos que serán objeto de estudio. Si bien se suele expresar en términos poblacionales, no es obligatorio que el universo esté compuesto por personas, también lo puede estar por familias, viviendas, escuelas, organizaciones de todo tipo (instituciones religiosas, asociativas, etc.), artículos de prensa, anuncios, etc. Es recomendable que en la definición y acotación de la población objeto de estudio se mencionen las características esenciales que permitan ubicarla en un espacio o tiempo concreto. Por ejemplo: «Población española de ambos sexos, que vive en el Estado y tiene entre 15 y 25 años»; «Niños de origen inmigrante extranjero entre 6 y 12 años que viven en Cataluña»; «Iglesias evangelistas creadas los últimos 5 años en España», etc.

Una vez definida la población, habrá que concretar cuáles serán las unidades de análisis y las unidades de observación antes de proceder al diseño de la muestra.

Las unidades de análisis se obtienen cuando se descompone o desagrega el universo o población en aquellos elementos «tipo» sobre los cuales recaerá la obtención de información, y a partir de los cuales se desplegará el muestreo. Pueden ser de dos tipos:

- Miembros (unidades que forman parte de otras más amplias) en sentido estricto del universo, partes o segmentos de este: por ejemplo, «cada uno de los niños hijos de padres con nacionalidad o lugar de nacimiento extranjero entre 6 y 12 años escolarizados en Cataluña»; o bien, si el universo fuera «las escuelas de primaria catalanas que tienen aulas de acogida para alumnas de origen inmigrante extranjero», las unidades de análisis podrían ser cuatro diferentes: «el profesorado de las aulas de acogida, el alumnado que asiste a las aulas de acogida, el resto del profesorado, el resto del alumnado».

- Propiedades de estas unidades o relaciones entre ellas. Nos situamos en un nivel más abstracto y que entronca más directamente con la desagregación del objeto de estudio en términos analíticos. Algunos ejemplos podrían ser: «dinámicas de sociabilidad entre el profesorado y el alumnado de origen inmigrante extranjero en las aulas de acogida de las escuelas catalanas»; «imaginarios del profesorado de primaria sobre la cultura del alumnado de origen extranjero en las escuelas catalanas»; «procesos de segregación urbana en ciudades catalanas de volumen medio»; «imaginarios sobre la maternidad de las mujeres jóvenes (18-30 años) de origen latinoamericano emigradas en España», etc.

Las unidades de observación siempre remiten a unas coordenadas geográficas e institucionales en relación con las unidades de análisis. Es decir, nos ubican en el lugar donde haremos nuestro trabajo de campo y aplicaremos las técnicas de investigación, teniendo en cuenta la imposibilidad de recoger datos o información para toda la población o universo. Son las unidades empíricas, con «nombres y apellidos», de las cuales sacaremos la muestra. Las unidades de observación se pueden especificar aplicando una lógica de zoom desde el área más amplia a los espacios más concretos dentro de esta área. Por ejemplo, en relación con el universo que centrábamos en los «niños de origen inmigrante extranjero de entre 6 y 12 años que viven en Cataluña», podríamos decidir que nuestras unidades de observación fueran las capitales de provincia: Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona, y dentro de estas unidades de observación elegiríamos centros escolares en concreto que cumplieran los criterios de contrastación adecuados para nuestro objeto de estudio (representación de centros de titularidad pública y privada, porcentaje mínimo de

alumnado de origen inmigrante, situación en barrios acomodados y de clase trabajadora, etc.). Las unidades de observación que sean elegidas se tienen que justificar a partir de criterios teóricos, aunque también intervengan criterios pragmáticos (posibilidades de acceso, proximidad geográfica, consecución de contactos y recursos, etc.).

2.2.5. El muestreo

En general, en ciencias sociales no tenemos acceso a toda una población o universo, trabajamos con una parte: a partir de la delimitación del universo y las unidades de nuestra investigación, tenemos que empezar a trabajar en el muestreo, es decir, en la selección de la «parte» de la población acotada en las unidades con las cuales tendremos una interacción directa haciendo el trabajo de campo a través de encuestas, de observación participante, entrevistas o grupos focales, básicamente.

En el enfoque de investigación cuantitativa (por ejemplo, a través de una estrategia encuestal), se busca la representatividad estadística de la muestra respecto a su universo, para estimar o inferir la presencia de ciertas características en los individuos o para probar si se observan determinadas relaciones en la población. Por este motivo, la muestra tendrá que ser relativamente grande, y se seleccionará con criterios probabilísticos, en los que el azar jugará un cierto papel para garantizar las mismas condiciones de elegibilidad.

Por lo tanto, hablaremos de «selección aleatoria» en el sentido de que cada segmento de la población deberá tener una probabilidad igual y conocida de ser seleccionada en la muestra. Con este objeto, será indispensable acceder de forma directa o construir, según la complejidad de la población definida, el «marco de muestreo»,

es decir, el listado que recoge e identifica individualmente a todos los miembros de aquel colectivo: el ejemplo más habitual es el del censo poblacional, pero puede ser el listado de matrícula de un instituto, el listado de miembros de una determinada asociación, etc.

Hay varias modalidades de muestreo aleatorio en las estrategias de investigación cuantitativas que no tenemos espacio de desarrollar aquí pero se pueden consultar en manuales especializados, las más conocidas son: muestreo aleatorio simple, muestreo aleatorio sistemático, muestreo estratificado y muestreo por conglomerados. En cualquier caso, en el muestreo probabilístico o cuantitativo, el objetivo primordial es conseguir un nivel elevado de adecuación en la selección de la muestra respecto a la población a la que pertenece, y así se conseguirá que los resultados adquieran validez externa. Ahora bien, dado que únicamente analizamos una parte de la población, siempre habrá alguna divergencia entre los valores obtenidos de la muestra (estimaciones) y los valores correspondientes a la población (parámetros). Esta disparidad se denomina «error muestral»: el grado de inadecuación existente entre las estimaciones muestrales y los parámetros poblacionales.

Cuando empleamos técnicas de investigación cualitativa, el muestreo suele ser no probabilístico, porque no buscamos tanto la generalización o extrapolabilidad de nuestras hipótesis hacia una población más amplia, sino que esta «generalización» la dirigimos en términos de representatividad teórica, hacia teorías más amplias, o la dirigimos en términos de profundización y comprensión analítica (así, en la modalidad cualitativa lo que perdemos en representatividad lo ganamos en comprensión y enriquecimiento interpretativo).

Estas son las características comunes del muestreo cualitativo no probabilístico:

- La selección es motivada teóricamente y conceptualmente según un marco teórico que motiva la pregunta de investigación o una teoría en desarrollo.
- El número de casos es típicamente pequeño en comparación con el muestreo probabilístico, pero estudiado a fondo.
- La selección de los casos no es completamente prefijada o pre-especificada, sino flexible y secuencial:
 - El investigador empieza con una noción general de dónde y con quién contactar para aplicar las técnicas: con frecuencia, se cuenta con la ayuda de informantes clave para facilitar la elección de casos apropiados y ricos en información.
 - A partir de aquí, la muestra se selecciona de manera seriada, es decir, se elige a los miembros sucesivos de la muestra basándose en los ya seleccionados y en qué información han proporcionado.
 - A medida que se va avanzando en la recogida de datos y en la preparación para el análisis de los materiales, se puede ir completando el diseño de la muestra. De hecho, el muestreo puede continuar hasta que se consiga un nivel de saturación razonable (el punto en el que el investigador ya no recibe nueva información relevante, en el que ya se repiten o resultan redundantes las informaciones recogidas).
- El muestreo final puede incluir una búsqueda de casos confirmantes y desconfirmantes (selección de casos que enriquecen y desafían las conceptualizaciones de los investigadores).

Dentro del muestreo no probabilístico, podemos aplicar diferentes estrategias, algunas de las cuales estarían a caballo entre la investigación cualitativa y cuantitativa:

Muestreo casual o incidental

Se asocia todavía a un planteamiento cuantitativo de la investigación, pero en el que el investigador no conoce previamente el marco de muestreo y selecciona de manera directa e intencionada a los individuos de la población. Puede ser muy útil en una prueba piloto de una encuesta, por ejemplo. La gran desventaja es que no se dispone de ninguna certeza de que la muestra finalmente elegida sea realmente representativa de la población. En cualquier caso, no hay una garantía estadística de que esto sea así.

Muestreo por cuotas

Nos movemos nuevamente en un intermedio que puede proceder tanto para un diseño cuantitativo como cualitativo. Es un muestreo bastante análogo al estratificado de la metodología cuantitativa pero sin intervención del azar, se da libertad al investigador para la elección de las unidades finales de la muestra: parte igualmente de la segmentación de la población en estratos significativos (por sexo, edad, adscripción étnica, antigüedad en el grupo, etc.) según los intereses de investigación, de los cuales se extraen casos de forma no aleatoria, con la única condición de que cada persona o caso elegido se ajusten a las cuotas fijadas. Si, por ejemplo, el objetivo de un estudio fuera comprobar la influencia del nivel educativo de las personas en sus actividades de ocio, la población debería, al menos, estratificarse según el nivel educativo. Esto garantizaría que en la muestra se encontrasen representados los diferentes grupos de población diferenciados por nivel de instrucción, lo cual facilitaría la comparación entre niveles.

Muestreo en cadena («bola de nieve»)

Este muestreo funciona de forma que las primeras personas con quienes hemos contactado que cumplen las características necesarias según el objeto de estudio nos ponen en contacto con otras que nos pueden proporcionar más información, y estas a su vez nos aportan otros contactos, y así sucesivamente. La premisa inicial es que los miembros de la población en estudio se conocen entre sí. La primera muestra inicial o básica de individuos se puede conseguir por vía probabilística o intencional, pero las selecciones siguientes quedan determinadas por los contactos facilitados por los miembros de esta primera muestra.

El muestreo en cadena resulta muy útil con poblaciones marginales u ocultas, minoritarias o dispersas pero en contacto entre sí, o bien cuando no se puede establecer el marco muestral. Permite agrandar de forma rápida y económica una pequeña muestra inicial. Ahora bien, puede resultar una estrategia lastrada por el propio sesgo que se deriva de las relaciones entre los elementos, las cuales puede que no nos permitan acceder a toda la diversidad poblacional posible.

Muestreo estratégico o de conveniencia

Este muestreo, como el siguiente, se enmarca en un planteamiento de investigación netamente cualitativo (no interesado en la generalización estadística), y es el más habitual combinado con el de la «bola de nieve». La selección de las unidades muestrales responde a criterios flexibles, pragmáticos y emergentes en función tanto de los requerimientos de los objetivos de investigación, como de los perfiles disponibles y accesibles. En ocasiones, la muestra no se determina hasta que se ha hecho una inmersión

inicial en el campo, y va variando conforme avanza el estudio. Por ejemplo, si decido analizar la comunicación médico-paciente de enfermos terminales de sida con la perspectiva cualitativa, después de una inmersión inicial de observación en los hospitales, podría darme cuenta de que esta relación está mediatizada por el personal no médico (enfermeras, auxiliares, personal de limpieza, etc.) y, entonces, decidir agregarlo a la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, pág. 302).

Muestreo teórico

Es un tipo de muestreo de conveniencia, pero aún más refinado, puesto que la generación de teoría e hipótesis se apoya en la propia construcción sucesiva, en diferentes fases, de la muestra (en consonancia con los planteamientos de la denominada teoría fundamentada acuñada por Glaser y Strauss, 1967). De este modo, una vez el investigador confecciona una primera muestra según un listado de atributos esenciales que deben tener las personas o unidades elegidas, el análisis de estos casos hace emerger una serie de categorías que el investigador pondrá a prueba a través de una selección de nuevos elementos con los que ejercitar una comparación más profunda, rigurosa y exhaustiva. Por lo tanto, desde el muestreo teórico el investigador va haciendo la selección de casos según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías desarrolladas. La recolección de datos y el análisis son simultáneos, y la muestra se cierra cuando se llega al nivel de saturación teórica.

Las estrategias de muestreo teórico pueden incluir la selección de casos típicos (desarrollando un perfil de los atributos que tendría que poseer un caso intermedio para, a continuación, buscar a las personas o casos que lo cumplan); de casos extremos

(o polarizados, de forma que se puedan comparar con más nitidez con los casos típicos o normativos); y de casos comparables (que cumplan unas mismas características en diferentes unidades de observación, o bien respecto a estudios anteriores) (Glaser y Strauss, 1967).

2.2.6. Trabajo de campo y recogida de datos

Esta etapa es central en cualquier proyecto de investigación. Abordaremos los aspectos generales sin entrar en detalles respecto a las técnicas, puesto que las principales son objeto de tratamiento específico en el siguiente capítulo. El trabajo de campo, o la recogida/construcción in situ de datos empíricos para su análisis, es el procedimiento metodológico que cualifica en mayor medida a los investigadores, en este caso en ciencias sociales, y el que crea el cuerpo primario de los datos empíricos.

El trabajo de campo constituye, pues, la situación metodológica que posibilita la investigación sobre el terreno y la recogida y producción de datos y de información que dan cuerpo a toda la investigación social. Tal y como lo expresan Velasco y Díaz de Rada (1997, pág. 18; citados por Téllez, 2007, pág.125), es una situación metodológica y también un proceso en sí mismo, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no siempre del todo controlables por el investigador. De hecho, en algunas disciplinas, como la antropología o la sociología, ha sido entendido incluso como un rito de paso que cualifica a cualquier aprendiz de investigador: hasta que no efectúa su primer trabajo de campo no se le considera, propiamente y de forma completa, como investigador. Es preciso no confundir el trabajo de campo con el proceso metodológico global (Velasco y Díaz de Rada, 1997, pág. 18, citados por Téllez, 2007, pág. 125),

que incluye su preparación (elección de técnicas, elaboración de guiones y cuestionarios, muestreo, etc.).

El «campo» de una investigación es su referente empírico, la porción de realidad que se desea conocer, el mundo social en el que habitan los grupos humanos que lo construyen (Guber, 2005, pág. 47). Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, dado que el «campo» es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Por lo tanto, el «campo» no es simplemente un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde límites naturales (calles, muros, mares, etc.), sino una decisión del investigador que incluye ámbitos y actores: «es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación» (Guber, *ibid.*). Lo «real» en el campo se compone tanto de fenómenos observables como de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones. Cuando hacemos un *trabajo de campo* accedemos, pues, a dos dominios diferenciados, a pesar de que indisolublemente unidos: el de las acciones y prácticas, y el de las representaciones (Guber, *ibid.*, pág. 48). Por otro lado, lo «real» en el campo comprende a la vez lo que la gente hace, lo que dice que hace, y lo que se supone que tiene que hacer: tanto la norma escrita como su puesta en práctica, incluso desde el distanciamiento o la transgresión directa, forman parte de la realidad del campo y, de este modo, son abordables desde la investigación de campo.

En este sentido, el acceso no es neutro ni contemplativo: el «campo» no nos provee de «datos», sino de información que acostumbramos a denominar «datos» pero que solo se revelan como tales cuando pasamos esta información por el filtro de la interpretación a partir de nuestras elaboraciones teóricas. Esto

quiere decir que los datos ya son una elaboración del investigador sobre la realidad.

Trabajo de campo y estrategias de investigación

El trabajo de campo suele ser guiado por una determinada estrategia de investigación que, a su vez, es orientada desde un diseño de investigación (véase más arriba) específico. El concepto de estrategia suma la idea de diseño a la selección y aplicación de unas técnicas, aglutinando la manera en que un estudio empírico particular es diseñado y ejecutado. La estrategia de investigación incluye, así pues, el enfoque que se le dará a la investigación, el tipo de diseño que utilizará, y la combinación particular de las técnicas de investigación que se emplearán (Bulmer, 1992, págs. 4-5).

Dentro de las dos grandes familias de estrategias de investigación, cuantitativa y cualitativa, podemos encontrar varias clasificaciones y tipologías. Presentamos brevemente aquí la propuesta de clasificación de estrategias de investigación social elaborada por M. A. Cea D'Ancona (1996, págs. 94-95) a partir de la recopilación de otras previas (Bulmer, 1984; Yin, 1989; Marshall Rossman, 1989; Brewer y Hunter, 1989). Estos modelos no son sino abstracciones ideales/típicas. Los diseños que aplican los científicos sociales incluyen elementos pertenecientes a más de un modelo, a pesar de que puede suceder que uno de estos sea el predominante.

Las principales estrategias de investigación social serían:

1) Uso de fuentes documentales y estadísticas. Incluye el uso de documentación no publicada. Esta es una estrategia de uso privilegiado en disciplinas como la historiografía o la demografía, y que en cambio acostumbra a tener un papel contextualizador

o complementario en estudios de corte cualitativo: por ejemplo, para dar perspectiva histórica a un estudio de caso o contrastarlo con datos cuantitativos existentes.

El uso genuino de esta estrategia tendría lugar siempre que se pretendiera basar el estudio sobre todo en una evidencia documental: por ejemplo, el estudio de la evolución de las costumbres en la vida cotidiana de la sociedad española a través del análisis de los manuales de urbanidad publicados en los últimos cien años (Valles, 1997, pág. 99). En cualquier caso, la peculiaridad de esta estrategia es que la información principal no proviene de la interacción directa del investigador con los informantes, sino que estos actúan de mediadores para acceder a las fuentes escritas que nutrirán el grueso del estudio.

2) Estudio de casos (etnográfico, biográfico, otros cualitativos, y también los cuantitativos). Es la modalidad de naturaleza cualitativa por excelencia. El estudio de casos puede compartir técnicas de investigación y de análisis similares a otras estrategias (desde entrevistas semiestructuradas, hasta el análisis del contenido de distintos documentos, pasando por las encuestas y la observación participante), pero con un enfoque propio: un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante, ya sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, o por su valor intrínseco.

El caso a estudiar puede ser un colectivo específico en términos geográficos, profesionales, culturales, religiosos, etéreos, etc.; o bien una persona, una familia, una tribu, una política gubernamental, una organización o entidad, etc. Cualquier objeto de naturaleza social se puede construir como un caso (Coller, 2000, pág. 29). No pretende, en principio, una generalización respecto a otros grupos y realidades similares (no constituye una

«muestra»). Es la estrategia más adecuada para unos objetivos de investigación exploratorios o descriptivos; como contrapartida, el grado de representatividad de un estudio de caso suele ser limitado, puesto que no es ésta, como decíamos, la finalidad de su aplicación.

En antropología, acostumbra a ser una monografía etnográfica: estudio de una población o fenómeno determinado en un lugar y tiempo únicos (por ejemplo, *The Nuer*, de E. E. Pritchard, clásica monografía sobre este pueblo africano elaborada en los años cuarenta del siglo XX; o *Street corner society –La sociedad de las esquinas–* de William F. Whyte, un estudio de caso sobre las bandas juveniles y los bajos fondos en la ciudad de Boston, publicado en 1943).

Las técnicas mayoritariamente empleadas para hacer un estudio de caso o una monografía acostumbran a ser las de corte eminentemente cualitativo. Básicamente: observación participante; entrevistas en profundidad o semipautadas; grupos focales y de discusión; historias de vida y biografías (y también análisis de redes, que no se incluye dentro del segundo módulo porque no se hace un uso tan generalizado del mismo).

En un estudio de caso, es importante indicar «de qué» es el «caso» (qué fenómeno o realidad ilustra o qué uso se le quiere dar). De este modo, se profundiza en su naturaleza. Por ejemplo, el estudio de una comunidad puede servir como caso para el análisis de la desviación social, pero también como instrumento para conocer la relación entre capital cultural y estructura social. El investigador acostumbra a intentar completar la frase: «este es un caso de...». Se trata de un ejercicio que ayuda a construir la naturaleza del caso y su relevancia. Al formular de qué es el caso que se estudiará, se le da un enfoque determinado (Coller, 2000, págs. 30-31).

3) Encuesta. En este caso, la estrategia coincide con la técnica estrella que le otorga el nombre y que es de naturaleza cuantitativa, estadística. Implica un enfoque de gran alcance poblacional a través del cual queremos calibrar determinadas características en los individuos de una muestra representativa, para comprobar si determinadas correlaciones de estas características son significativas en la población. La encuesta se lleva a cabo, pues, sobre una muestra de sujetos representativos de un colectivo más amplio, y consiste en aplicar procedimientos más o menos estandarizados de interrogación (máximo de preguntas con opciones de respuesta cerradas), con el fin de obtener información sobre determinados aspectos de la realidad social y el comportamiento humano.

Todos los países avanzados disponen de estudios encuestales sobre varios aspectos relativos a la salud y el bienestar (por ejemplo, encuesta de salud de Cataluña), la educación, el trabajo (encuesta de población activa), las condiciones de vida y hábitos de determinados grupos poblacionales (por ejemplo, panel de desigualdades sociales en Cataluña, encuesta de juventud), etc. En muchos casos, se trata de una encuesta periódica cuyos resultados se pueden ir comparando y contrastando en el tiempo.

Como gran ventaja, una estrategia encuestal facilita la comparación sistemática de resultados, puesto que permite estandarizar datos que después se podrán analizar estadísticamente, mediante tablas y gráficos. Por otro lado, se pueden generalizar los resultados del estudio a todo un grupo de población bastante amplio (Cataluña, España, Unión Europea, etc.): por eso, posibilita la obtención de una información significativa.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la encuesta es una estrategia que responde a una finalidad más de medida que de exploración o de descubrimiento, cosa que significa que tan solo

se puede preguntar sobre lo que previamente se conoce, y necesita la aplicación previa de técnicas cualitativas que nos ayudarán a descubrir los aspectos sobre los cuales fundamentar el cuestionario, que será el instrumento básico de recogida de datos. La información, pues, queda limitada o encorsetada a aquella prevista en el cuestionario y proporcionada por el individuo. Otra limitación es que el potencial de revelar explicaciones causales que se atribuye a esta estrategia tiene que venir apoyado sobre una sólida base teórica y empírica previa. De lo contrario, se pueden confundir simples correlaciones entre variables con relaciones causales realmente inexistentes. Por último, una encuesta idóneamente amplia puede resultar compleja y costosa de vaciar, tratar estadísticamente y analizar, y necesitará un equipo de trabajo relativamente numeroso en comparación con otras estrategias de trabajo de campo.

4) Experimentación. En ciencias sociales en la mayoría de las ocasiones se trataría de un diseño quasi experimental más que experimental en su sentido más puro o estricto. Es decir, cuando se aplican las características de la experimentación (manipulación o intervención sobre determinadas variables para comprobar los efectos en otras) no se hace en una situación artificial de laboratorio, aislada del contexto social, sino en alguna situación real existente en la que se encuentre habitualmente el fenómeno que hay que estudiar.

Los investigadores sociales, pues, cuando aplican esta estrategia la denominan experimento de campo, definido como un proyecto de investigación con orientación teórica en el que el investigador manipula una variable independiente (edad, origen étnico-cultural, sexo, etc.) en alguna situación social cotidiana, con el fin de probar alguna hipótesis. La experimentación de campo se presenta como una estrategia bastante apropiada para investigar

situaciones de cambio (por ejemplo en hábitos alimentarios, uso de nuevas tecnologías, etc.) o de impacto de determinadas políticas o intervenciones públicas (efectividad de la propaganda política, efectos de determinadas pedagogías alternativas en comparación con las tradicionales sobre el alumnado, etc.).

5) Triangulación o aproximación multimétodo. En realidad no es una modalidad por sí misma, sino que corresponde a una «estrategia de estrategias» (Valles, 1997), la más habitual en el trabajo de campo dentro de las ciencias sociales, puesto que en la práctica investigadora se da siempre un cierto solapamiento entre las estrategias descritas anteriormente (hay que recordar que se las ha definido como modelos o patrones). De hecho, las circunstancias de cada estudio impelen habitualmente al investigador a practicar una combinación mínima de estas. Ya se ha hablado de la necesidad de hacer, al menos, un mínimo uso de las fuentes documentales (y estadísticas, si es posible) en cualquier estudio: la consulta de literatura técnica (memorias de servicios, planes de intervención, etc.) o de datos demográficos serían ejemplos de ello. Después, podemos combinar un enfoque de estudio de caso (y dentro de esta gran estrategia, conjugar diferentes tipos: etnográfico, biográfico, etc.) con uno encuestal o incluso experimental, para cubrir diferentes aristas o dimensiones de nuestro objeto de estudio de forma complementaria y enriquecedora, que permita un tratamiento poliédrico, versátil y profundizado de los datos. De la fórmula cualitativa que se emplee para su combinación, resultará un producto con un sello personal propio.

Cierre del trabajo de campo

Una vez cumplidos los objetivos metodológicos y agotados los recursos y el plazo de realización, hay que ir cerrando el

trabajo de campo. Hay que tener presente, sin embargo, que los equipos de investigación tienden a enlazar unos proyectos con otros, que pueden ser una simple continuación de los anteriores o bien reformulaciones más o menos importantes de los temas y de los objetos de estudio. En este sentido, pues, el trabajo de campo de un proyecto puede enlazar con el siguiente. Además, hay una dimensión importante que es preciso tener en cuenta: el compromiso ético con las personas que han participado en nuestro proyecto, los vínculos que nos unen con muchos de los informantes, que se han convertido ya en relaciones personales. Cuando se produce esta relación, muy frecuente en el caso de las metodologías cualitativas, el trabajo de campo no se acaba nunca y uno pone al día y reestudia constantemente viejos objetos de estudio (Comas y otros, 2004, pág. 33). A menudo son los mismos miembros de las asociaciones, de los grupos de calle, de las comunidades de inmigrantes, los que nos llaman para hacer conferencias, para orientarlos en determinados temas o para ofrecernos hacer más investigación. Hay, pues, una implicación personal del investigador que lo vincula de manera permanente a la gente (*ibid.*).

2.2.7. Análisis de datos e informe de investigación

Estamos en la última fase de cualquier proyecto de investigación, en la que tenemos que saber «poner orden en el caos» y llegar a un producto acabado que se adapte a la audiencia a la que va destinada el informe o trabajo de investigación. Todo lo relativo al análisis de datos en sentido estricto sólo lo esbozamos aquí de forma introductoria y breve, puesto que nos ocuparemos de él monográficamente en el capítulo 4 del libro.

El análisis de datos da sentido a la información. Representa una intensa actividad que requiere reducir la información y complejizarla y descubrir qué es importante, qué cosas hay detrás de los datos, con el fin de conseguir una descripción y una comprensión profundas de la realidad sociocultural estudiada (Del Rincón, 1997, pág. 61). En este sentido, algunos autores hablan de «espiral de comprensión»: un proceso cíclico que consiste en un «ir y venir» entre la observación y el análisis (Woods, 1987, pág. 135).

Es importante tener muy presente que los datos no «hablan» por sí solos, como hemos advertido en páginas anteriores, sino que el análisis de la información siempre hace dialogar la información recogida en el campo con los conocimientos previos y las teorías que han sido sintetizadas en el marco teórico y el estado de la cuestión. De hecho, el análisis de la información es un proceso en continuo progreso desde el mismo momento en que empezamos a diseñar nuestro proyecto de investigación, puesto que en todo el proceso de recogida de datos el investigador va elaborando intuitivamente interpretaciones que después habrá que sistematizar por medio de diferentes técnicas analíticas.

El análisis de datos consta de dos operaciones diferenciadas que se pueden ver en detalle a continuación:

- Tratamiento y reducción de la información mediante técnicas de análisis.
- Redacción del informe de investigación.

Tratamiento y reducción de la información mediante técnicas de análisis

Hacemos referencia aquí al proceso a través del cual se organiza y se manipula la información recogida por los investigadores

para establecer relaciones, interpretar y extraer significaciones y conclusiones de los datos (Spradley, 1980, pág. 70). El proceso de análisis es guiado por los objetivos de la investigación y por las intuiciones e interpretaciones que surgen durante la recogida de los datos. A pesar de que es un proceso continuo, dinámico y reiterativo, se pueden identificar algunas fases diferenciadas de manera general:

- 1) Transcribir y revisar cuidadosamente la información.
- 2) Hacer una lectura preliminar de todo el material hasta llegar a un listado jerárquico de temas y subtemas que habrá que relacionar mediante la interpretación.
- 3) Categorizar: traducir en «categorías» (etiquetas) los temas y subtemas identificados que después aplicaremos a los datos.
- 4) Codificar: marcar y clasificar la información de acuerdo con las categorías creadas (mediante códigos alfabéticos o numéricos) para clasificar, reducir y hacer recuperables de forma rápida los fragmentos de información de cara al análisis.
- 5) Síntesis y representación de la información codificada (a través de esquemas conceptuales, fichas, gráficos, memorandos, etc.).

Redacción del informe de investigación

El elemento clave para un buen informe de investigación es la articulación, el diálogo y la conectividad de la presentación de los datos con las aportaciones presentadas y discutidas en el marco teórico y el estado de la cuestión. La investigación social constituye una actividad que conecta realidades concretas, situables en un contexto específico, con los grandes debates interpretativos que se producen en el interior de toda disciplina social. Ahora bien: las voces de la población objeto de estudio deben aparecer

con toda su complejidad, con todo su contexto y no simplemente como datos al servicio exclusivo de la interpretación, cualitativa en este caso. Se trata de un reto doble: no simplificar la naturaleza dialéctica, contradictoria y, en algunos sentidos, irreducible de la experiencia de investigación al dictado de marcos teóricos más o menos restringidos y, al mismo tiempo, no renunciar a determinados ámbitos de generalización a partir de los nuevos conocimientos adquiridos en un contexto concreto de investigación cualitativa.

Cuando redactamos el informe, tenemos que combinar una buena capacidad de síntesis y de interpretación reflexiva con la selección (o «llamada») cuidadosa de fragmentos literales (citas) de nuestros materiales de campo (básicamente transcripciones y notas de campo, pero también imágenes, fragmentos audiovisuales, etc.) que permitan dotar de credibilidad estas interpretaciones mediante las voces y perspectivas de las personas participantes en la investigación.

En cualquier caso, el principio de todo buen informe de investigación es un índice de contenidos claro y exhaustivo que deje clara la estructura analítica de los datos y la lógica expositiva. En el cuarto capítulo, dedicado al análisis de datos cualitativos, nos adentraremos con exhaustividad en esta última fase de la investigación en ciencias sociales y trataremos los aspectos de redacción del informe final de manera más detallada.

Bibliografía

- Alvira, F.** (1989). «Criterios para evaluar diferentes diseños de investigación». En: M. García; J. Ibáñez; F. Alvira. *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza.
- Arbòs, A.; Vidal, C.** (1997). *Evolució, concepte i fonaments de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Arnal, J.** (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Artigas, M.** (1994). *El desafío de la racionalidad*. Pamplona: Eunsa.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K.** (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (2.^a ed.). Needham Heights, Massachusetts: Ally and Bacon.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C.** (1973). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI, (1994).
- Brewer, J.; Hunter, A.** (1989). *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Bulmer, M.** (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University Press.
- Bulmer, M.** (comp.) (1992). *Sociological Research Methods. An introduction*. Londres: Macmillan.
- Cea D'Ancona, M. A.** (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Coller, X.** (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) («Cuadernos metodológicos», 30).
- Comas, D.; Pujadas, J. J.; Roca, J.** (2004). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D.** (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Denzin, N. K.** (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.

- De Vaus, D. A.** (2001). *Research Design in Social Research*. Londres: SAGE Publications.
- Gajardo, M.** (1983). «Investigación participativa: propuestas y proyectos». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (vol. XIII, n.º 1, págs. 73-74).
- Glaser, B.; Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D.** (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- González, A.** (1987). *La construcción teórica en Antropología*. Barcelona: Anthropos.
- Guber, R.** (1991). «El salvaje metropolitano». En: *Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, (2005).
- Grawitz, M.** (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia mexicana.
- Greenwood, E.** (1973). *Metodología de la investigación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley, M.; Atkinson, P.** (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill (2014).
- Lamo, E.; González, J. M.; Torres, C.** (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Mardones, J. M.** (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Marshall, C.; Rossman, G. B.** (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Merton, R. K.** (1983). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pelto, P.; Pelto, G.** (1978). *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.** (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa (2005).
- Ruiz, J. I.** (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schütz, A.** (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Spradley, J. P.** (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Staller, K. M.** (2010). «Qualitative Research». En: N. J. Salkind (ed.). *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Strauss, A. L.; Corbin, J.** (1990). *Basics of Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Taylor, S. J.; Bodgan, R.** (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Téllez, A.** (2007). *La investigación antropológica*. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Valles, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Wallace, W. N.** (1976). *La lógica de la ciencia de la sociología*. Madrid: Alianza.
- Whyte, W. F.** (1955). *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woods, P.** (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC.

Capítulo III

Técnicas de investigación cualitativas: la entrevista, el grupo de discusión y la observación participante

Beatriz Ballestín

En este capítulo, como ya avanzamos en la presentación, nos centramos en las tres técnicas eminentemente cualitativas que son más susceptibles de ser aplicadas en proyectos de investigación de ciencias sociales: **la observación participante, la entrevista cualitativa (incluyendo el enfoque desde las historias de vida) y los grupos focales y de discusión.**

1. La observación participante

1.1. Características de la técnica

La observación participante, la técnica de investigación más empleada por los antropólogos sociales desde una estrategia etnográfica, supone una relación directa y continuada en el terreno con el grupo social o colectivo que conforma nuestro objeto de estudio. Consiste, pues, en vivir entre la gente que se estudia, llegar a conocerlos de cerca, a entender sus formas de vida y de relacionarse, sus prácticas cotidianas y su lenguaje a través de una intensa y continua interacción en su entorno «natural» de existencia. Por lo tanto, un objetivo fundamental es

la descripción de grupos sociales y escenas culturales por medio de la vivencia de las experiencias de las personas participantes en un grupo o institución, con el fin de comprender cómo definen su realidad personal y cómo organizan su mundo. A partir de los datos primarios de la observación, el investigador, o etnógrafo en este caso, trata de reconstruir una imagen global y coherente de las características del grupo que constituye su objeto de estudio.

Esto significa que el etnógrafo conversa con la gente, trabaja con ellos, asiste a sus funciones sociales y rituales y está presente en tantas situaciones como sea posible, aprendiendo a conocerlos en tantos ambientes y desde tantas facetas como se pueda (Berreman, 1968, pág. 337). En la observación participante, interesa tanto o más el proceso que el producto, y, por lo tanto, la propia dinámica establecida entre la persona observadora y las observadas. Este objetivo implica un largo periodo de residencia en una pequeña o delimitada comunidad y el estudio directo de esta, que puede variar de unos meses a incluso años en función de la delimitación y ambición de los interrogantes y la problemática de investigación, etc.

A pesar de que la observación haya estado muy enfocada desde la antropología social para la investigación en sociedades exóticas de pequeñas dimensiones (comunidades indígenas en Asia, África, América, Australia y Oceanía), tiene igualmente mucha utilidad en nuestras sociedades complejas occidentales, en el marco tanto de grupos formales (instituciones y entidades de todo tipo) como informales (grupos de amistad, grupos de afinidad dentro de una institución más amplia, relaciones entre iguales, etc.). En estos entornos más cercanos, normalmente la observación participante se complementa con otras para triangular los datos obtenidos, a la vez que permite acceder a un tipo

de información imposible de obtener con otras herramientas metodológicas. Algunos investigadores (DeWalt y DeWalt, 1998, 2002) sugieren que la observación participante sea empleada como un medio para incrementar la validez de un estudio que ya incorpore otras técnicas como entrevistas, análisis de documentación o encuestas y cuestionarios, puesto que proporciona información de primera mano que ayuda al investigador a tener una mayor comprensión del contexto y del fenómeno de análisis.

Forma parte del entrenamiento del investigador en el proceso de observación estar atento a aspectos como el escenario físico y la ubicación espacial, las características de los participantes, la secuencia de los sucesos, las formas de acción y de interacción de los participantes, incluso el sentido de cada acto y las emociones expresadas, teniendo en cuenta que muchos de estos elementos se transmiten o aprehenden por medio de canales de comunicación no verbales.

De acuerdo con Delio del Rincón (1997, págs. 22-23), estas son, para resumir, las características principales de la observación participante:

1) Proceso abierto y flexible: el problema queda abierto a redefiniciones a partir de la información que se recoge.

2) Realidad social natural: la información se obtiene de una manera espontánea en un escenario social intacto, respetando el curso natural de los fenómenos.

3) Estudio profundizado de casos: para describir situaciones sociales o casos concretos, las actividades de las personas implicadas y lo que significan para ellas las observaciones.

4) Perspectiva de las personas implicadas o participantes. Se recurre a ella —se rompe el hielo— y el observador la experimenta y la comparte.

5) Rol participativo: mientras toma parte, el observador recoge información «desde dentro» gracias a esta participación. No se limita a ver qué pasa, sino que lo siente y lo percibe como si fuera otro miembro del grupo.

6) Lógica de descubrimiento, que favorece la teorización interpretativa: la observación se orienta a producir conceptos, generalizaciones y teorías a partir de la realidad, y no tanto a contrastar modelos teóricos previos.

1.2. Ventajas y limitaciones

Cuando se diseña un proyecto de investigación y se decide si usar o no la observación como método de recogida de información, se tienen que considerar los tipos de interrogantes que están guiando el estudio, las características de la unidad o unidades de observación, qué oportunidades hay disponibles para el despliegue de la observación, la representatividad de los participantes (la muestra) de la población en aquel lugar, y las estrategias que hay que utilizar para almacenar y analizar los datos (DeWalt y DeWalt, 2002).

Ventajas

El punto fuerte principal de la observación participante es que nos permite contrastar discursos y prácticas en cuanto a las personas que forman parte de nuestro objeto de estudio: ¿realmente la gente hace lo que dice que hace?

En este sentido, es un complemento perfecto para otras técnicas como la entrevista, puesto que, además, nos permite una interacción prolongada con los informantes, nos posibilita

comprender la realidad en los mismos términos que la viven y expresan, estableciendo puentes de sentido para formular preguntas más afinadas y significativas. La observación permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en las entrevistas, observar acontecimientos que los informantes no pueden o no quieren compartir (acceder a la «cultura entre bastidores» del grupo), y contrastar en su devenir real las situaciones que han descrito en las entrevistas, descubriendo posibles distorsiones o imprecisiones en las descripciones proporcionadas (Marshall y Rossman, 1995).

Por ejemplo, en una investigación sobre la integración y dinámicas de relación de los niños de origen inmigrante extranjero en la escuela con sus compañeros y con el profesorado, para tomar, registrar y describir las dinámicas reales de interacción y los patrones de inclusión y exclusión o segregación no bastaría con hacer solo entrevistas al profesorado (o incluso al alumnado, las cuales tendríamos que adaptar a la edad de los entrevistados), puesto que estos tendrán una visión subjetiva en función de su posición (autoridad adulta) en el escenario escolar y difícilmente revelarán —o serán conscientes de— experiencias que pongan en tela de juicio su tarea docente. Se haría imperativa la presencia del investigador para observar y testimoniar de primera mano, y con un posicionamiento lo más distanciado y objetivo posible, las dinámicas realmente presentes en aquel centro escolar.

De acuerdo con Del Rincón (1997, págs. 41-42), la observación participante puede proporcionar información sobre la manera de optimizar, concienciar, perfeccionar o introducir innovaciones en un ámbito social determinado; o para valorar la aplicación y los efectos de un programa o una intervención. Igualmente, resulta más apropiada cuando se investigan fenómenos sociales poco conocidos, cuando las personas implicadas mantienen diferentes

perspectivas, y cuando se estudian fenómenos que exigen el compromiso o la participación del investigador para poder ser comprendidos a fondo (por ejemplo, los problemas que plantea la dirección de una institución, las vivencias relacionadas con una enfermedad física o mental, las drogas o la delincuencia...).

En resumen, la práctica de la observación participante:

- Ayuda al investigador a comprender cómo se organiza y se relaciona un determinado grupo en su día a día.
- Proporciona el contraste entre los discursos (recogidos básicamente a través de la entrevista) y las prácticas que configuran la realidad objetiva del grupo en cuestión.
- Brinda la oportunidad de ver comportamientos, actitudes, emociones, expresiones, relaciones sociales, etc., en continua interacción y en el contexto en que se producen.
- Revela aspectos informales, poco conocidos e incluso ocultos de las prácticas y actividades cotidianas del grupo investigado.
- Reduce la «reactividad» (después del periodo de familiarización) de los miembros del grupo en nuestra presencia como investigadores.
- Ayuda al investigador a desarrollar preguntas e interrogantes que tengan sentido desde los parámetros del grupo, que sean culturalmente relevantes.
- Facilita una mejor comprensión de lo que está sucediendo en el entorno social de la investigación, y otorga más credibilidad a las interpretaciones sobre estas realidades.

Limitaciones

Por el contrario, la observación participante tiene importantes limitaciones en términos de representatividad y generalización

de las pautas y dinámicas observadas cuando el objetivo requiere información extensiva en una población amplia; o cuando la investigación se orienta a contrastar teorías o a contrastar empíricamente relaciones entre variables. Estos objetivos exigen la medición de variables y la presencia de aspectos más cuantificables (Del Rincón, 1997, pág. 42).

Otra limitación de la observación viene dada cuando el objetivo de investigación requiere recoger reflexiones, valoraciones, posicionamientos y opiniones de las personas participantes en el escenario sobre alguna cuestión expresa o específica, los cuales no es fácil que se den en la interlocución natural del día a día, sino que necesitan ser planteados o preguntados expresamente en una situación de entrevista.

No tenemos que menospreciar las posibles interferencias y distorsiones que puede introducir el investigador en el escenario que analiza, puesto que este difícilmente dejará de ser un actor que puede influir y, hasta cierto punto, modificar dinámicas previas a su presencia en el grupo. Según cómo nos vean los sujetos que estudiamos (como investigador, curioso, turista, profesor, estudiante, inspector, etc.) y el tipo de relación que establezcamos, obtendremos un grado diferenciado de acceso al grupo y de información sobre este. En este sentido, tenemos que contar las limitaciones derivadas de nuestras propias características personales: físicas (edad, sexo, altura, peso, etc.), psicológicas (personalidad), ideológicas y socioculturales. La ecuación personal resultante es susceptible de condicionar nuestro papel en el grupo y nuestros patrones de observación, y constituir un sesgo inevitable que hay que calibrar en los resultados de la investigación.

Las condiciones en las que se lleva a cabo una observación condicionan también los resultados, puesto que la dinámica de

la técnica implica la necesidad de hacer elecciones, de establecer limitaciones de carácter temporal, espacial, relacional, etc. Seguramente no podremos estar en todos los contextos, espacios y momentos que configuran nuestro escenario social, ni tampoco podremos interaccionar con igual intensidad y grado de confianza con todos los interlocutores, por mucho que intentemos minimizar los efectos de nuestra presencia. Habrá que ser conscientes y explicitar también este tipo de limitaciones en nuestro informe de investigación.

Otra limitación proviene del grado de familiarización del investigador con el contexto y el lugar donde se lleva a cabo la observación: si se trata de fenómenos muy cercanos al investigador, este tendrá que explicitar y presentar de forma distanciada determinados hechos y situaciones que desde su experiencia previa consideraría como banales, normales, o ampliamente conocidos; es decir, tendrá que intentar no caer en el sociocentrismo a la hora de observar y describir. Tendrá que observar con el mismo grado de extrañamiento con el que lo haría si se tratara de un contexto cultural muy alejado del suyo. Como afirma Spradley: «Cuanto más se sabe de una situación como participante ordinario, más difícil es estudiarla como etnógrafo... Cuanto menos familiarizado estés con una situación social, más capaz eres de ver las reglas culturales tácitas en funcionamiento» (Spradley, 1980, págs. 61-62). También puede pasar el caso contrario: cuando el contexto cultural analizado es muy innovador o «exótico» para el investigador, el riesgo es «ahogarse» en una descripción inacabable y perjudicar la sistematización y el enfoque del estudio. En cualquier caso, el investigador tendrá que preservar un cierto distanciamiento y una objetividad en sus observaciones y descripciones, sin dejarse llevar por la implicación personal derivada de su rol en el escenario.

1.3. Tipos de observación

Podemos distinguir diferentes tipos de observación, según varios criterios. En los apartados siguientes, contemplaremos y detallaremos estos:

- El grado de explicitación de la observación y del propósito de la misma.
- La implicación del observador.
- El enfoque y alcance de la observación.

1.3.1. Tipos según el grado de explicitación de la observación y del propósito de ésta

Podemos distinguir entre una modalidad de observación «abierta», «intermedia» o «encubierta»:

- En el caso de la observación abierta, las personas que forman parte del colectivo observado saben que están siendo observadas y conocen el rol del investigador. Normalmente, esta modalidad supone que ha circulado de forma general la información del propósito real de la observación, y hay un amplio consenso entre el grupo en la aceptación del trabajo de campo y en el tipo y grado de participación de la persona investigadora, cuyos términos se pueden formalizar de manera escrita (convenio, carta de aceptación, consentimiento informado, etc.). Ahora bien, no todo el mundo tiene por qué obtener la misma cantidad y calidad de información sobre el proyecto. Normalmente, quienes acostumbran a estar mejor informados son los que ejercen un rol de liderazgo o dirección del grupo (por ejemplo, el equipo coordinador de una escuela).

- La observación de explicitación intermedia implica que algunos de los participantes sepan que son observados y cuál es el rol del investigador, y otros no. En este caso, se puede optar por una explicación parcial del propósito de investigación. Esta modalidad acostumbra a aplicarse con colectivos en los que hay institucionalizados diferentes roles con desigual poder y autoridad en el grupo. Así, por ejemplo, en el caso de un centro escolar, seguramente el profesorado tendrá conocimiento del proyecto de investigación y de las observaciones llevadas a cabo, mientras que el alumnado permanecerá al margen de este conocimiento, y tomará al recién llegado como un profesor en prácticas o nuevo en la escuela.
- En el caso de la observación encubierta, en principio todo el mundo desconoce la identidad real del investigador, y tampoco saben que están siendo observados, por lo cual no se explica a nadie el proyecto ni la finalidad de las observaciones. Este tipo de observación oculta comporta consideraciones éticas (hasta qué punto estamos engañando y, de alguna manera, nos estamos aprovechando de las personas que nos confían información sobre el grupo) que se deben tener muy en cuenta antes de optar por ella. Se puede aplicar en escenarios de difícil acceso por su carácter oculto o marginal, o bien en los que prevemos que una observación abierta o intermedia sería altamente distorsionadora en las dinámicas cotidianas del grupo.

1.3.2. Tipos según la implicación del observador

De acuerdo con este criterio, podemos discriminar desde un tipo de observación con una implicación máxima, en la que prácticamente se actúa como un integrante más del grupo, a un

tipo de observación totalmente externa y prácticamente a distancia, la cual ya no se podría denominar, pues, «participante», pasando por modalidades intermedias con un grado de implicación más parcial.

En este sentido, Valles (1997) elabora este cuadro en el que se sintetiza la gradación del tipo de observación según el grado de implicación, cruzando la terminología empleada por metodólogos de prestigio como Spradley (1980), Schatzman y Strauss (1973) y Junker (1960):

Tabla 1. Tipos de observación participante según el grado de participación del investigador/a

Spradley, 1980	Schatzman y Strauss, 1973	Junker, 1960
Tipo de participación	Técnicas de presencia activa	Roles sociales para la observación
0. No participación	Ausencia (no presencia)	Completo observador
1. Participación pasiva	Presencia pasiva	Completo observador
2. Participación moderada	Interacción limitada	Observador como participante
3. Participación activa	Observador como participante	Participante como observador
4. Participación completa	Participación con identidad oculta	Completo participante

Fuente: Valles, 1997

Dado que cualquier presencia del investigador en un escenario siempre implica una mínima participación, por pasiva que sea, la primera forma de observación realmente se aplica solo en los casos, normalmente de laboratorio o mediante cámaras y aparatos tecnológicos, en los que el observador está físicamente ausente del escenario.

En los apartados siguientes, veremos con detalle los tipos de participación según la implicación del observador.

Participación pasiva

En cuanto a la participación pasiva, esta acostumbra a ser la modalidad más adecuada en los inicios del trabajo de campo para ir tanteando el terreno, y familiarizarnos con el grupo antes de interactuar con el mismo directamente. El investigador participante pasivo solo dispone, por definición, de roles periféricos. Es más fácil desplegar este tipo de (no) participación en espacios públicos, abiertos y anónimos. Un ejemplo puede ser el rol del público o espectador en una sala de teatro antes de entrar en contacto con el equipo de actores, o bien la presencia casual en un parque infantil observando a las madres con sus niños, etc.

Participación moderada

La participación moderada como peldaño siguiente representa el punto medio y es una de las más adoptadas. Spradley la define (1980, pág. 60) como el equilibrio entre «miembro» y «extraño», y entre participación y observación que el investigador trata de conseguir. Está interesado en llevar a cabo una mejor observación y, a partir de aquí, generar una comprensión más completa y profunda de las actividades grupales. Como apuntan Adler y Adler (1994), este rol de «afiliación periférica» faculta al investigador para observar e interactuar lo suficientemente cerca con los miembros, sin participar en aquellas actividades constituyentes de la «esencia» del grupo.

A menudo, este tipo de participación implica la «negociación» de un rol relativamente periférico que no entorpece el desarrollo «natural» del grupo o colectivo en el que nos sumergimos. Aún así, el planteamiento y la negociación de este rol, como en la modalidad siguiente, pueden hacerse en términos de reciprocidad

en beneficio del grupo. Como ejemplo, en un marco escolar, una participación moderada puede consistir en llevar a cabo un rol de apoyo al profesorado, y asistirlo en el aula con pequeñas tareas como la monitorización de grupos de trabajo.

Participación activa

La participación activa supone no solo presenciar y participar en las actividades del grupo, sino también un grado más elevado de implicación en estas actividades que en la modalidad anterior. Importa más registrar las vivencias como «miembro» del grupo que la observación y recogida de datos más externa. El rol adoptado, en este caso, será más visible y central, en posiciones de mayor compromiso e intensidad de interacción con el grupo. La propuesta de una reciprocidad derivada de la participación en el colectivo tomará seguramente más protagonismo. Si volvemos al marco escolar, un ejemplo de participación activa podría ser la propuesta e implementación de actividades de dinamización en el patio con los alumnos a cargo del investigador, y de las cuales se responsabilizaría durante esta franja de la jornada escolar.

Participación completa

La participación completa se da en todo el sentido del término prácticamente solo cuando el etnógrafo o el investigador ya forman parte previamente del grupo (es «nativo»), o ha pasado tanto tiempo (normalmente años) que realmente ha adquirido un estatus de miembro completo. Así, hablaríamos casi de «autoobservación» (Anguera, 1982; Gutiérrez y Delgado, 1994; Adler y Adler, 1994) o incluso de «observación participante retrospectiva»

(Whyte, 1984; citado por Valles, 1997). Habitualmente, esta modalidad acostumbra a formar parte de la metodología de proyectos de investigación-acción, en la que los propios actores se forman como investigadores orientados al cambio y la mejora de un determinado problema o fenómeno social.

Lo más habitual es que durante un proyecto de investigación pasemos por varios grados de participación: podemos empezar (y es lo más prudente en un inicio) adoptando un rol pasivo que con el transcurso del tiempo y la introducción en el escenario a través del mutuo conocimiento y la ganancia de confianza entre el observador y los observados se puede transformar en observación realmente participante en grado moderado o activo.

En cualquier caso, los investigadores tendrían que ser conscientes de los compromisos en cuanto a acceso, objetividad y expectativas de la comunidad que se están activando en cualquier lugar de este continuo de grados participativos. Todavía más, cuando se escribe un informe de investigación, estos posicionamientos en cuanto a implicación como participantes y observadores tendrían que hacerse explícitos (DeWalt y DeWalt, 2002). De lo contrario, caeríamos en un sesgo subjetivo o ideológico.

1.3.3. Tipos según el enfoque y alcance de la observación

En función de este criterio clasificatorio, podemos distinguir entre observación descriptiva, observación focalizada y observación selectiva, que se explican a continuación:

1) La **observación descriptiva** es la más habitual cuando estamos en una fase exploratoria del grupo y de la problemática

de investigación, y nos sirve para familiarizarnos con ellos en términos generales. Ofrece una visión general de la situación social y de lo que pasa en el escenario. Se intenta observar todo lo que esté a su alcance desde una perspectiva holística, y asumiendo su ignorancia en el terreno. La desventaja de este tipo de observación es el desbordamiento, es decir, la recolección de minucias que pueden acabar siendo irrelevantes finalmente para el análisis.

Los ámbitos que se acostumbran a describir desde esta focalización general son:

- Espacio físico (añadiendo el clima relacional general).
- Personas presentes en el escenario (describiendo tanto el aspecto físico como datos relativos a la edad, sexo, etnicidad, estatus social, estatus en el grupo, etc.).
- Aspectos de organización y actividades cotidianas (sistema de relaciones institucionales e informales, como por ejemplo las actividades del día a día en detalle).

2) La observación focalizada ya supone un cierto zoom aplicando unos criterios iniciales de selección que, aún así, no serán demasiado acotados, lo que permitirá la flexibilidad en el campo. El investigador, después de iniciar la fase descriptiva, guiado por el problema de investigación emergente y a medida que se familiariza con el escenario, centra su atención en aspectos más específicos.

Nos podemos centrar, en función de nuestro tema de interés, en algunos aspectos que estén más vinculados a nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, si nuestro foco son las relaciones entre iguales dentro del alumnado de un instituto, una observación focalizada ya centrará más la atención de las observaciones en

este alumnado y, en cambio, dejaremos en un segundo plano la descripción de dinámicas relativas al profesorado y otros agentes que no sean los propios protagonistas.

3) La observación selectiva se aplica cuando ya ha habido una dilatada familiarización con el terreno o contexto del objeto de estudio (normalmente, pasando previamente por los anteriores tipos de observación) y cuando ya se ha trabajado mínimamente el marco teórico y las hipótesis de investigación.

Por lo tanto, requiere una mayor implicación personal en el escenario. Las observaciones focalizadas orientan hacia aspectos adicionales de posible interés y que el investigador querría observar de una manera más exhaustiva y sistemática. El investigador se concentra en un repertorio limitado de actividades y dinámicas, con unos criterios ya sistematizados (a partir de su conocimiento previo del tema, tanto teórico como empírico) de registro destinados al análisis. Así, por ejemplo, se puede focalizar, dentro del grupo, en las interacciones entre sexos, en los patrones de comunicación formales e informales, en la frecuencia de una determinada conducta, en una actividad concreta (cómo se inicia, quién está presente, qué hace cada cual, qué dice cada cual, qué grado de implicación tienen los participantes, etc.).

1.4. Planificación. Acceso y fases

Siguiendo las aportaciones de autores como Spradley (1980), Patton (1987) y Jorgensen (1989), intentaremos dar respuesta a los interrogantes que plantea la planificación y que se sintetizan en esta tabla (Del Rincón, 1997, pág. 24).

Tabla 2. Planificación de la observación participante

¿Qué investigar?	Problema y objetivos
¿Cómo observar?	Modalidad de observación
¿Dónde observar?	Escenario
¿Qué observar?	Enfoque y alcance
¿Cuándo observar?	Temporización
¿Cómo grabar?	Técnicas de grabación
¿Cómo analizar?	Técnicas de análisis

Fuente: Del Rincón, 1997, p. 24

La práctica de la observación participante se puede compartir en una serie de fases o etapas que implicarán el despliegue de diferentes habilidades y destrezas en el trabajo de campo. Siguiendo a Patton (1987) podemos diferenciar estas fases: acceso al escenario, estancia y retirada (Del Rincón, 1997, pág. 25).

1.4.1. Etapa de acceso al escenario

Tal y como apunta Delio del Rincón (1997, pág. 25), para acceder al escenario el investigador tendrá que adecuar las posibles estrategias de entrada a las características que éste presente. Antes que nada, el observador deberá planificar el contacto previo con las personas implicadas y después plantearse la estrategia de acceso.

Si seguimos una estrategia de acceso abierta y directa, el contacto previo se puede establecer de manera formal o informal, y se puede iniciar personalmente o por escrito. El contacto formal

representa un acercamiento por medio de los canales oficiales y, muy a menudo, profesionales. Se tiene que ser consciente de las implicaciones, ventajas y desventajas que puede comportar cada una de las opciones.

Un acceso formal nos obligará a ser muy cuidadosos en cuanto a los pasos que damos en los diferentes escenarios del grupo y actividades, pero a cambio nos puede proporcionar más legitimidad y tranquilidad a la hora de hacer las observaciones, a la vez que nos podremos mover con más libertad e independencia de posibles facciones o conflictos de intereses en el colectivo. Un acceso por vías informales nos puede ser de mucha utilidad en un primer momento para ganarnos la confianza de la gente, pero después nos puede limitar la presencia en determinados ámbitos, actividades y escenarios que no nos puedan ser franqueados por la persona o personas que nos han avalado ante el grupo o institución en nuestro primer contacto; también nos sitúa en una posición más delicada si quien nos ha hecho de «portero» entra en conflicto o confrontación con otros miembros o subgrupos.

En una estrategia de acceso abierta, tendremos que negociar algún tipo de rol de reciprocidad (inmediata, en el terreno mientras se observa) que puede ser más institucionalizado o más informal, y más activo o pasivo en función de nuestros intereses de investigación y de las necesidades e intereses del grupo o colectivo que nos recibe. Cuando la estrategia de acceso es oculta o encubierta solo podremos contar con contactos informales para poder observar, con todos los riesgos y ventajas mencionadas más arriba. Tampoco habrá negociación de rol participativo, sino que este tendrá que fluir de manera prefijada, de acuerdo con la identidad con la que nos presentemos en el grupo.

1.4.2. Etapa de estancia en el escenario

La entrada del observador en el escenario va acompañada de una primera etapa de contacto, denominada «de vagareo» (Goetz y LeCompte, 1988), que proporciona los datos de partida para ir explorando la situación y superando las dificultades que van surgiendo. *Vagar* consiste en reconocer el terreno, en familiarizarse con los participantes y documentarse sobre la situación.

La finalidad del observador es llegar a establecer el *rappport*, es decir, una relación de confianza y empatía en la que los participantes «se abren», manifiestan sus impresiones sobre la actuación que están viviendo y sobre los otros participantes. En esta fase, el observador deberá tener presente que es observado y evaluado por las personas implicadas, y se tendrá que situar en una perspectiva adecuada, procurando obtener la ayuda de los llamados informantes clave.

Los informantes clave son participantes que poseen conocimientos, estatus o habilidades comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (Zelditch, 1962, citado por Del Rincón, 1997, pág. 27). Por lo tanto, son personas que pueden aportar una comprensión profunda de la realidad social del escenario. Constituyen fuentes primarias de información y actúan como «protectores» del investigador: lo presentan a otras personas, responden de él, le dicen cómo tiene que actuar y le hacen saber cómo lo ven los otros participantes (Taylor y Bogdan, 1986; citado por Del Rincón, *ibid.*). La selección de los informantes clave supone un cierto riesgo, puesto que sus perspectivas y sus opiniones pueden estar distorsionadas o sesgadas; se tienen que seleccionar con cuidado si se quiere que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo de informantes.

Durante la estancia, que normalmente puede durar desde unas semanas a meses, e incluso años en proyectos más ambiciosos, nos

asaltará la duda de cómo saber qué es lo que tenemos que observar. Para poder dar respuesta, debemos tener claro qué modalidad de observación estamos aplicando en cada momento del trabajo de campo, según el grado de enfoque y de sistematización. En cualquier caso, habrá que fijarse en el qué y en el cómo de lo que está sucediendo en el escenario, y si es posible también en el porqué. Un buen observador debería discriminar las actividades regulares de las irregulares, discernir aspectos cotidianos y aspectos excepcionales; buscar diferentes puntos de vista de un mismo acontecimiento; e identificar variaciones de las dinámicas en el tiempo y en el espacio.

En muchas ocasiones, nos podemos ver desbordados por la cantidad de actividades y personas del paisaje o escenas que estamos describiendo, entonces necesitaremos ir seleccionando secuencialmente pequeños grupos y acontecimientos para poder concentrar nuestra atención. En un inicio, es recomendable hacer observaciones de corta duración para evitar saturarse (Taylor y Bogdan, 1984). Así, por ejemplo, en una situación de observación en un patio de una escuela de primaria, una buena estrategia para «poner orden al caos» es llevar a cabo durante la primera sesión un inventario de grupos y actividades de juego para, a continuación y en sesiones sucesivas, ir concentrando la atención en grupos e individuos específicos, siguiéndolos de una actividad a otra, y prestando atención a los procesos de formación y dispersión de los grupos (Thorne, 1993; Ballestín, 2008, 2009).

El observador experimentado, después de la primera fase de observación descriptiva y guiado por el problema y por los objetivos de la investigación, se muestra sensible a diferentes ámbitos de focalización que le permitirán seleccionar actividades y acontecimientos reveladores de información significativa (Del Rincón, 1997, pág. 29). Ahora bien, durante los periodos de observación focalizada y selectiva, también suele ser necesario

mantener observaciones descriptivas, para no perder contextualización y globalidad.

El observador debe tener en cuenta que un contexto se puede insertar en contextos más amplios que, a su vez, influirán en el primer contexto. Así, ilustrativamente (Del Rincón, *ibid.*), las actividades de unos adolescentes durante el proceso de implantación de un programa de prevención de la droga se pueden insertar en ámbitos más amplios, como por ejemplo la institución, la familia, la comunidad y el barrio. Entre todos, puede haber influencias mutuas y redes de implicaciones que ayudan a comprender y a interpretar por qué se producen determinados comportamientos. Tanto los acontecimientos observados como el escenario en el que se producen se deben enmarcar en el contexto histórico respectivo.

1.4.3. Etapa de retirada del escenario

La temporalización del trabajo de campo de observación participante, como afirmábamos, suele ser larga (de semanas a meses e incluso años) en comparación con el resto de las técnicas. Aún así, llegará un momento en el que se producirá lo que denominamos saturación de la información. A medida que se vaya completando la recogida de información, el investigador dedicará más tiempo al incipiente proceso de análisis e interpretación de los datos. Se le ocurren ideas en torno a los aspectos que va constatando y también se da cuenta de que sus observaciones no suelen generar información nueva y significativa. Poco a poco, va notando que la información recogida tiene sentido y forma un conjunto coherente. A medida que se acerca el final del trabajo de campo, se produce una integración creciente entre la recogida de datos y el análisis, hasta que se llega a un marco conceptual holístico, comprensible y relevante (Del Rincón, 1997, pág. 28).

Además, circunstancias profesionales, contextuales o presupuestarias pueden condicionar la continuidad en el escenario.

En cualquiera de los casos, la retirada del escenario se tiene que cuidar tanto o más que el acceso, despidiéndonos convenientemente de todo el mundo y agradeciendo el apoyo dado cuando la estrategia de acceso ha sido abierta. Se trata, por otra parte, de asegurarse una despedida provisional y no definitiva, con el fin de poder volver con facilidad al campo si nos quedaran «fleclos» o vacíos informativos. Normalmente, se suele producir un proceso progresivo de abandono a medida que el énfasis pasa de la recogida de información al análisis y la redacción de los primeros informes. En muchos casos, y cuando el trabajo de observación ha sido dilatado en el tiempo, se sale con contactos y amistades que rebasan el terreno profesional e integramos en nuestra vida personal, por lo que tenemos que saber diferenciar muy bien qué podemos decir (siempre garantizando su anonimato) y qué tenemos que preservar respecto a estas personas.

Cuanto más se acerca el final del trabajo de campo, más tiene que ir considerando el investigador aspectos como el tipo de *feedback* o retorno de resultados a la institución o el grupo que lo ha acogido, la naturaleza de la información que retornará y a quién se enviará. Para llevar a cabo este *feedback* de manera adecuada, se aconseja una cierta «distancia» temporal y física del escenario (Del Rincón, *ibid.*).

1.5. Roles y relaciones personales en la observación participante, aspectos éticos

La observación participante es la técnica que lleva a su máxima expresión la interacción con los sujetos de estudio con los que estableceremos relaciones que pueden traspasar el plano de la

investigación e insertarse en nuestras vidas personales. Las máximas que tienen que guiar nuestro paso por los escenarios deben ser el respeto, la curiosidad por cualquier aspecto combinada con dosis de prudencia, la empatía y la neutralidad valorativa.

Debemos tener una actitud abierta y libre de prejuicios, estar interesados en aprender más sobre los otros, ser conscientes de la propensión al choque cultural y a cometer errores (la mayoría de los cuales pueden ser superados), y ser un cuidadoso observador y escuchador a la vez que un buen guardador de secretos. El antropólogo Marcel Griaule lo expresa en términos casi poéticos. Se trata de:

Volverse un apacible camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, un patrón interesado, un comerciante que paga por revelaciones, un oyente un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo.» (Clifford, 1983, pág. 139).

Tenemos que ser conscientes del impacto de nuestra «ecuación personal» (sexo, edad, origen social, valores, etc.) en el escenario e intentar neutralizar al máximo las limitaciones, tratando de transformar nuestra primera clasificación como «forasteros» en una figura más flexible y polivalente, que pase lo más desapercibida posible y se integre fácilmente dentro del grupo.

Igualmente, debemos tener muy en cuenta que participar implica también reciprocidad (negociación de un rol que suponga una contraprestación beneficiosa para el grupo mientras se hace el trabajo de campo, como hemos visto en apartados anteriores), derechos y obligaciones, pero también un distanciamiento de la red de intereses de los actores con quienes se interactúa: se trata de convertirse en un «nativo marginal». La clave es administrar la

marginalidad, situarse entre el amigo y el extraño. Así, podremos elaborar interpretaciones creativas reconstruyendo la cultura del grupo como un todo, en una mirada global, desde la posición marginal de estar simultáneamente dentro y fuera (Lofland, 1971; Everhart, 1977). Este objetivo no resulta fácil, puesto que una posición de marginalidad engendra una sensación de inseguridad constante (Hammersley y Atkinson, 1994) y no siempre es aceptada por todo el mundo, puede haber quien reclame un mayor compromiso o implicación.

Algunos de los investigadores más reconocidos en el ámbito de la metodología nos ofrecen algunos consejos de administración del rol de observadores participantes, que resume Kawulich, 2006:

Taylor y Bogdan (1984) sugieren que, una vez que el investigador ha ganado el acceso al escenario, tendría que procurar:

- No ser molesto en su apariencia física ni sus acciones dentro del grupo.
- Familiarizarse con el escenario antes de recoger datos.
- Ser honesto, pero no demasiado técnico o detallado, a la hora de explicar a los participantes lo que está haciendo en el grupo o institución.

Merriam (1998) aporta que el investigador tendría que:

- Administrar la atención cambiando de un ángulo amplio de perspectiva a otro «estrecho», concentrándose en un pequeño grupo de personas, o una actividad, y después devolviendo la mirada a la situación global.
- Identificar palabras clave en las conversaciones para impulsar una recolección posterior del contenido de la conversación.

- Concentrarse en el primer y el último comentario de una conversación, dado que estos son más fáciles de recordar para después reconstruir el hilo.

DeWalt y DeWalt (2002) hacen estas sugerencias:

- Observar las interacciones que tienen lugar en el escenario, incluyendo quién habla a quién, las opiniones de quién son respetadas, cómo se toman las decisiones. También observar dónde se sitúan los participantes, concretamente aquellos con más poder respecto a aquellos con menos poder.
- Contar las personas o los incidentes de las actividades observadas es útil para describir después la situación especialmente cuando se están observando acontecimientos complejos en los que hay muchos participantes.
- Escuchar atentamente las conversaciones, intentando recordar tantas conversaciones verbales, expresiones no verbales y gestos como sea posible.

La implicación personal supone a veces asumir compromisos, vínculos y riesgos inesperados, e involucra estados de ánimos y sentimientos de los cuales nos puede costar «desconectar» una vez abandonamos el escenario. En todo caso, las relaciones sociales establecidas a través de esta técnica piden como requisito ético supremo una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica.

La responsabilidad ética del investigador en el terreno estrictamente más científico no consiste exclusivamente en la veracidad de las informaciones recogidas ante la comunidad científica (demostrando que ha estado en el terreno e interpretando de forma rigurosa y lo más objetiva posible esta información), sino

en las implicaciones que la publicidad o el uso de las informaciones sobre un pueblo, una cultura, o un grupo específico puedan tener para los individuos que forman parte del mismo.

Así, en primer lugar, y dentro de lo posible, lo recomendable es evitar al máximo una modalidad de participación encubierta u oculta, explicitar la información sobre los objetivos del proyecto y obtener los permisos formales e informales apropiados. En segundo lugar, es imperativo preservar el anonimato de los participantes como mínimo en la escritura final del informe, lo cual se suele hacer a través de nombres ficticios o seudónimos. En tercer lugar, se aconseja incluir a los miembros de la comunidad en el proceso de investigación, garantizando que la investigación abordará cuestiones de importancia y significación para el grupo o institución, así como asegurándoles un retorno de resultados o *feedback* adaptado a esta demanda de significación.

1.6. Registro: notas, diario de campo, técnicas audiovisuales

Esta técnica de investigación se materializa en el registro de la información obtenida mediante las observaciones. El registro es una transcripción/descripción de la representación de la realidad por parte del observador, mediante la utilización de diferentes procedimientos escritos para garantizar un apoyo físico de prevalencia y permanencia: notas y diario de campo, fotos y grabaciones audiovisuales. Según los datos que se desee registrar, así como los recursos económicos disponibles, será mejor utilizar un medio u otro, de forma separada o simultáneamente, si bien el instrumento preferente son las anotaciones y el diario de campo. Así, tener buenas habilidades de escritura, es decir, describir de una forma densa

a la vez que concisa y convincentemente evocadora, también es necesario para efectuar una buena observación participante.

1.6.1. Cuaderno de notas y diario de campo¹

Los dos constituyen una forma narrativa y descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre las cosas que percibe el investigador. Ahora bien, es preciso no confundir las dos herramientas: mientras que el cuaderno de notas (o notas de campo) recoge breves apuntes en bruto hechos a lo largo del día, para después refrescar la memoria sobre las cosas que se han visto y que se quieren registrar con mucho más detalle y formato definitivo, el diario de campo precisamente es el relato lo más detallado y denso posible a partir de estas anotaciones primigenias, y que se elabora preferentemente en casa, cuando se tiene más tiempo para hacerlo. El diario de campo puede tener un planteamiento similar a un diario íntimo pero en el que el protagonista ya no somos nosotros, sino todo el ambiente social que nos rodea.

Mientras que el cuaderno de notas puede tener una organización más libre y «anárquica», el diario de campo siempre tiene que estar claramente estructurado, como mínimo separando cada una de las sesiones según la fecha y el horario de recogida. Una propuesta de encabezamiento para cada una de las sesiones podría ser la tabla siguiente:

1 En el Anexo del capítulo dedicado al análisis cualitativo de datos puede verse un ejemplo de fragmento de diario de campo (Ballestín, 2008), en este caso ya «codificado».

Propuesta de encabezamiento para cada una de las sesiones

*Título identificativo de la sesión**

Fecha

Horario de la sesión

Lugares o escenarios

*Personas observadas***

* Por ejemplo: observación en 4.º de primaria, grupo B. Clase de refuerzo

** Especificando qué rol o papel tienen en el escenario.

Mientras que el cuaderno de notas es recomendable escribirlo a mano en una libreta o bloc de papel, el diario de campo hoy día se suele escribir en formato electrónico, básicamente en un documento Word.

En el cuaderno de notas, se pueden apuntar las frases significativas captadas al vuelo de un informante, la idea principal de lo que nos acaban de relatar en un bar en una conversación informal, el comentario en voz baja que nos ha hecho el vecino de delante, etc. Es decir, es el lugar donde vertimos (literalmente y en sucio) la información que posteriormente, lo antes posible, ya reproduciremos de manera más ordenada, detallada y reflexiva en nuestro diario de campo (Téllez, 2007, pág. 180).

A diferencia de las notas de campo, pues, las anotaciones en el diario de campo tienen que ser concretas y detalladas. Deben incluir, además de descripciones de hechos, aspectos como: aquello que dicen las personas implicadas, narraciones de las vivencias, percepciones y sentimientos, reflexiones en torno a las intenciones de los sujetos y trascendencia de los acontecimientos. También conviene incluir intuiciones, interpretaciones, primeros análisis, y aventurar hipótesis de trabajo sobre aquello que está

pasando (en otro formato diferente de la «pura» descripción, por ejemplo cursiva). La secuencia y duración de los acontecimientos y las conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe con detalle.

Cuando la práctica de la observación responda a una modalidad focalizada, o selectiva, sistemática (previamente, seguramente habremos pasado por una observación asistemática de familiarización con el escenario), habrá que estructurar el diario de campo siguiendo no solo una pauta general básica para distinguir las sesiones (fecha, horario, personas observadas, lugares, etc.), sino también de acuerdo con el guión o guiones de observación que previamente hayamos preparado.

1.6.2. Tipos de anotaciones

Según Corsaro (1981), Evertson y Green (1989), podemos distinguir cuatro tipos de anotaciones que abastecen tanto las notas como el diario de campo (Del Rincón, 1997):

1) Descriptivas inferenciales, con dos modalidades según la profundidad analítica:

Descriptivas: de bajo nivel de inferencia, que intenta captar la imagen de la situación: personas, conversaciones y reacciones observadas tan fielmente como sea posible. Es aconsejable diferenciar lo que se registra textual y literalmente dicho por los informantes y lo que nosotros creemos recordar que dijeron.

Reflexivas: de alto nivel de inferencia, que incorpora ideas, reflexiones e interpretaciones del observador, a pesar de que todavía en un ámbito bastante primigenio, sin remitirse a aportaciones teóricas concretas (de lo contrario, serían anotaciones

teóricas). Este tipo de anotaciones ya «proto-interpretativas» se suelen escribir en un formato distinto para diferenciarlas.

2) Metodológicas. Decisiones que se refieren a la investigación, como por ejemplo: las opciones (cuándo, dónde, a quién observar...) que se toman y la razón por la cual se toman, las dificultades que plantean las opciones elegidas, las ventajas, los inconvenientes o las sugerencias en orden a futuras investigaciones.

3) Teóricas. Aspectos de interpretación más bien relacionados con el marco teórico de la investigación: abstracciones y generación de conocimientos teóricos. Son anotaciones que aparecerán más en las etapas finales de la observación y también suelen marcarse en un formato distinto al meramente descriptivo.

4) Personales. Reacciones, actitudes, percepciones, vivencias e impresiones subjetivas del observador. También sirven para grabar cosas que el investigador quiere considerar o recordar.

En el diario de campo se tiene que registrar la misma conducta de campo a través de anotaciones que pueden ser de cualquiera de los tipos anteriores, puesto que el investigador forma parte del contexto que estudia.

Es aconsejable diferenciar lo que se registra textual y literalmente dicho por los informantes y lo que nosotros creemos recordar que dijeron. En este sentido, es conveniente reservar un espacio para los comentarios del observador, los cuales serán mayoritariamente reflexivos, teóricos y personales (puede ser un registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador, áreas futuras de indagación, ideas de interpretación teórica, etc.), y se tendrán que registrar en un formato diferente (cursiva, p. ej.), como ya hemos señalado, de forma intercalada al relato de cada una de las sesiones o reservando un espacio al final. Estas anotaciones, cuando son de cariz más teórico, y vinculan lo

que vemos con unos modelos más amplios, resultan sumamente útiles para el análisis y en muchos casos suponen unos primeros borradores de resultados que se pueden recuperar con una formulación más sofisticada en el informe final.

1.6.3. Registro audiovisual

En la observación participante, de manera complementaria, podemos recurrir a técnicas de grabación sonora o audiovisual en algunas actividades y situaciones, especialmente cuando el proyecto de investigación requiera registrar muchos detalles, dado que en estas ocasiones es posible que se produzcan dinámicas de una gran complejidad, y demasiado rápidamente, de modo que sea difícil su descripción y transcripción posteriores. Su utilización, aún así, no siempre es posible, ya sea porque no se obtenga el permiso necesario de la comunidad, ya sea porque su uso podría interferir de forma muy significativa en el comportamiento de los actores sociales y distorsionar las dinámicas.

Los medios audiovisuales, cuando se usan para reconstruir la realidad, pueden representar el mundo social, la vida cotidiana de un individuo, un acontecimiento cultural o una clase determinada de actividad de manera mucho más efectiva que las reconstrucciones escritas o verbales. La información grabada debe quedar almacenada de forma que se pueda revisar y analizar posteriormente (Del Rincón, 1997, pág. 40). Las grabaciones tecnológicas presentan la ventaja de permitir volver a visionar y revisar las conductas, las situaciones, los acontecimientos observados de diferentes maneras; permiten descubrir, a posteriori, otros aspectos del significado de la información (Del Rincón, *ibid.*).

Aún así, no todo son ventajas: los medios audiovisuales presentan algunos problemas relativos a aspectos técnicos de

archivo y recuperación de la información: se trata de un tipo de información que no resulta fácil de codificar por la gran cantidad de material heterogéneo que contienen las grabaciones. Requieren más tiempo, porque la información se tiene que recuperar y tratar. (Del Rincón, 1997, pág. 41).

2. Las entrevistas cualitativas

2.1. Introducción: características generales de la entrevista cualitativa

La entrevista constituye una de las principales técnicas utilizadas desde los comienzos del siglo XX en la investigación social. Probablemente, también es una de las herramientas para la recogida y producción de información que más han contribuido a las ciencias sociales y que más han resistido el paso del tiempo. Por este motivo, también ha generado una cantidad ingente de bibliografía metodológica que no hay espacio para reseñar aquí, donde básicamente pretendemos hacer una introducción pragmática del concepto, la utilidad y el proceso de aplicación de la técnica.

Siguiendo a Rodríguez-Gómez (2013, pág. 10), hay muchas definiciones, y muy diferentes, de la entrevista (por ejemplo: Albert, 2007; Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Rubin y Rubin, 1995; Ruiz, 2007; Taylor y Bogdan, 1986), pero todas consideran, a grandes rasgos, que la entrevista, en el marco de la investigación social, consiste en un intercambio oral entre dos personas o más, con el propósito de conseguir una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva del entrevistado o los entrevistados.

Una buena definición la proporciona Grele (1990, pág. 112, citado por Téllez, 2007, pág. 198):

«La entrevista es, por tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso convencional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.» (Grelle, 1990, pág. 112, citado por Téllez, 2007, pág. 198).

Una distinción preliminar importante para delimitar la técnica de la entrevista cualitativa es no confundirla con el concepto de «conversación». A diferencia de la conversación, que se enmarca normalmente en un entorno natural o cotidiano de interacción y no supone ninguna preparación previa, la entrevista hay que prepararla con antelación, e implica una cierta artificialidad en la relación entre el investigador y el informante, puesto que se delimita en un momento y un espacio específico para desplegar una conversación que, además, por mucho que no haya un guión demasiado prefijado, siempre responderá a unos objetivos decididos y formulados anticipadamente por el investigador, además de grabarse con algún medio de audio o audiovisual.

De acuerdo con Sandín (1985; citado por Del Rincón, 1997, pág. 43), a pesar de compartir con la conversación la oralidad y la calidad de un proceso bidireccional, la entrevista cualitativa siempre exige un cierto grado de estructuración, una finalidad u objetivo específico y la adopción de roles también específicos para la situación de entrevista, los cuales configuran una situación asimétrica en la que la batuta, aunque sea de manera casi imperceptible, la lleva el investigador.

Valles (1997, págs. 192-194) se centra en estas diferencias de la entrevista respecto de la conversación: en la entrevista, la participación del entrevistado cuenta con unas «expectativas explícitas», como mínimo que uno (el entrevistado) hable más que el otro (entrevistador). El entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar sin contradecirlo, guardando para sí mismo los juicios de valores y adoptando un ademán lo más neutro y respetuoso posible. A los ojos del entrevistado, el encargado de organizar, conducir y mantener la conversación es el entrevistador.

Todo esto no quita que, en beneficio de los resultados de la entrevista, y como veremos con más detalle, «el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador» (Caplow, 1956, pág. 171). Las entrevistas cualitativas siguen un estilo relativamente informal, que se puede definir como una «conversación con propósito explícito».

La entrevista cualitativa en ciencias sociales permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera el investigador no tendría a su alcance. Desde la percepción del mismo sujeto, la entrevista añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos y constituye una fuente de significado y un complemento para el proceso de observación (Del Rincón, 1997, pág. 43). Para Patton (1987), las entrevistas constituyen una fuente de significación y un complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista, podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, y también acontecimientos que ocurrieron con anterioridad (Del Rincón, *ibid.*).

Por lo tanto, si la observación nos permite atrapar el qué de la cuestión (acontecimientos factuales y verbales en el día a día cotidiano, dentro de los escenarios del colectivo o institución que formen parte de nuestro objeto de estudio), la entrevista, además, nos permite acceder al por qué: aumenta nuestro conocimiento del grupo o las personas por las cuales nos interesamos a partir de un contacto más directo e íntimo investigador-informantes, lo que permite profundizar en la comprensión de los motivos, las actitudes, las percepciones y las valoraciones de la gente.

De hecho, la entrevista, más que buscar «información» sobre hechos (lo cual también se suele hacer), busca un discurso «nativo», es decir, propio del grupo, que los comente, que los valore, que los relacione y contraste con otros, de forma que mediante el discurso el actor nos revele sus maneras de categorizar la experiencia (Sanmartín, 2003). En toda entrevista, así pues, obtenemos dos tipos de datos: por un lado, la información concreta que nos proporciona el informante; y por otro, aquella que a través de los contenidos anteriores nos habla de su *cultura* (en sentido amplio, o colectivo), de sus formas de categorizar su experiencia, sus creencias y valores.

Aún así, no tenemos que confundir las respuestas de los entrevistados con las respuestas a los interrogantes de la investigación; las respuestas fruto de la entrevista se tienen que interpretar y analizar «desde fuera», distanciadamente, teniendo en cuenta el marco teórico que resguarda el objeto de estudio:

«Preguntar, por tanto, no es pedir a los informantes que hagan nuestro trabajo o que nos resuelvan nuestros problemas, sino establecer un puente o medio a través del cual sea posible ir y venir entre universos culturales. [...] No esperamos que las respuestas que los informantes nos den a las preguntas que eventualmente consten en nuestras entrevistas contesten directamente

las preguntas que nos formulamos en un trabajo de campo [...]. Resolver los problemas que en una investigación se plantean no es nunca algo tan simple como comprobar si las respuestas de los informantes confirman o rechazan las hipótesis de partida.» (Sanmartín, 2003, págs. 85-87).

2.2. Potencialidades y limitaciones de la entrevista cualitativa

Sucintamente, la ventaja principal de las entrevistas, ya presentada más arriba, es la riqueza de la información que nos proporcionan, y la limitación esencial es la dificultad de extrapolar los datos a otros casos. La entrevista cualitativa es uno de los métodos más utilizados en investigación cualitativa, muchas veces de manera acrítica o poco reflexiva, sin valorar la adecuación real de esta técnica de recogida de datos a las características de la investigación que se quiere llevar a cabo. La elección de cualquier instrumento o técnica para la recogida de datos en nuestro diseño de investigación se tiene que hacer necesariamente en relación con el propósito de la investigación.

De forma más detallada, éstas serían las principales potencialidades y limitaciones de la técnica (Rodríguez-Gómez, 2013; Del Rincón, 1997).

Potencialidades

- Añade una perspectiva interna para interpretar los comportamientos exteriorizados. Según Patton (1987), constituye una fuente de significación y un complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista, podemos describir e interpretar aspectos

de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos. Tampoco podemos observar circunstancias ocurridas anteriormente.

- Permite la obtención de información rica y contextualizada, desde la perspectiva del entrevistado: la entrevista puede descubrir los aspectos que hay en las acciones humanas, provoca descripciones detalladas y brinda una comprensión holística de los puntos de vista del entrevistado. El investigador puede penetrar en la vida de otra persona y explorarla, de forma que entienda su manera de ver la situación y la realidad social.
- Nos proporciona profundidad analítica respecto a otros tipos de fuentes orales, porque es un instrumento que trasciende la superficialidad de las conversaciones espontáneas.
- Se caracteriza por una interactividad y flexibilidad que permiten reajustar y aclarar preguntas y respuestas.
- Ofrece orientaciones que permiten concretar el diseño o preparar otros instrumentos, como hemos demostrado más arriba.
- Ayuda a diseñar instrumentos cuantitativos como cuestionarios o encuestas, y también suele proporcionar un complemento o contrapunto contextual y de profundidad a los datos e informaciones obtenidas mediante las técnicas cuantitativas.

Limitaciones

- El consumo de tiempo que implica en todas las etapas, desde el diseño hasta el análisis de la información. La entrevista exige un esfuerzo de preparación previa y una gran capacidad de adaptación por parte del investigador a la disponibilidad de las personas entrevistadas y, por tanto, implica un gran consumo de tiempo, no solo en su desarrollo sino en el tratamiento posterior de los datos.

- La información verbal (especialmente cuando no hay triangulación con la técnica de la observación) siempre implica un filtraje y, por lo tanto, un sesgo desde la perspectiva de los entrevistados.
- La presencia y tipo de conducción del investigador pueden también sesgar las respuestas hacia aquello «políticamente correcto» o ideológicamente hegemónico.
- La selección de la muestra puede condicionar bastante la cantidad y la calidad de la información obtenida, dado que no todas las personas se expresan del mismo modo ni son igual de perceptivas y receptivas.
- La entrevista no tiene capacidad para captar dinámicas grupales en comparación con los grupos de discusión (que veremos más adelante). En todo caso, las tenemos que reconstruir a posteriori.

2.3. Tipos de entrevistas cualitativas

Con el término «entrevista» (cualitativa), hay varias tipologías en función de una serie de variables como el grado de apertura y de dirección ejercidas por el investigador en sus intervenciones, el grado de sistematización, la profundidad, la finalidad y los objetivos perseguidos, el número de participantes, etc. La modalidad de entrevista que haya que utilizar dependerá de los objetivos específicos de la investigación y del tipo de información que se quiera obtener.

Consideraremos aquí los ejes de clasificación mayoritariamente tenidos en cuenta en la literatura sobre metodología en ciencias sociales: grado de estructuración de la información; grado de dirección que ejerce el entrevistador; y número de participantes. Por último, nos detendremos brevemente en la modalidad de entrevista biográfica, que desde una perspectiva más amplia se

aborda como una técnica diferente dentro de lo que se conoce como historias de vida.

2.3.1. Tipos de entrevista según el grado de estructuración

Entrevista estructurada o formal

La entrevista estructurada también es llamada entrevista cerrada, normalizada, estandarizada, formalizada o programada (Téllez, 2007, pág. 219). Se refiere a una situación en la que un entrevistador aplica a cada entrevistado exactamente el mismo listado de preguntas preestablecidas con un protocolo prefijado, que se sigue rígidamente.

La razón principal de la estructura de las preguntas es la de asegurarse de que todos los entrevistados responden la misma serie de cuestiones, formuladas en el mismo orden o secuencia, de forma que las respuestas puedan ser lo más comparables que resulte posible. El entrevistador ha sido entrenado para tratar del mismo modo cada una de las situaciones de entrevista. Prácticamente, se trata de un cuestionario administrado de forma oral. Presupone el conocimiento previo del nivel de información de las personas entrevistadas y la comprensión del lenguaje del guión/cuestionario de manera unívoca.

Esta modalidad tiene la ventaja de que facilita el análisis de la información, ahorra tiempo y permite medir y comparar a los sujetos entrevistados. Como desventaja, tiene la falta de flexibilidad y el problema de la comprensión de las preguntas (Del Rincón, 1997, pág. 44), así como la simplificación de los aspectos que se desea investigar, y la dificultad para registrar preguntas nuevas pertinentes una vez se ha cerrado el guión o cuestionario.

De acuerdo con Denzin (1970), esta modalidad supone enfrentarse a los retos siguientes:

- Que el estímulo sea el mismo para todos los entrevistados.
- Que sea posible redactar todas las preguntas de forma que tengan el mismo significado para todos los entrevistados.
- Que el orden de las preguntas deba ser el mismo para todo el mundo, con el fin de conseguir un «contexto equivalente».

Se utiliza cuando queremos obtener información de un número amplio de sujetos, cuando disponemos de poco tiempo o cuando interesa obtener el mismo tipo de respuestas en aras a la comparación posterior, lo que permite la computación cuantitativa de las respuestas (Téllez, *ibid.*, pág. 220). Las preguntas pueden ser de diferentes tipos: abiertas o cerradas, y en este caso tanto dicotómicas como de elección múltiple, y en su formulación se deberán tener en cuenta normas similares a las que habitualmente se indican para los cuestionarios.

Entrevista semiestructurada (o semipautada)

Se trata de un tipo de entrevista a medio camino entre el anterior y el siguiente. Exige la elaboración de un guión de preguntas o cuestiones que hay que tratar, es decir, se determina anticipadamente la información que se desea obtener, pero puede incluir cuestiones más abiertas y permite alterar la secuencia de las preguntas según la dinámica de la entrevista. Es flexible y posibilita más naturalidad, lo que da la oportunidad de recibir más matices en las respuestas. Por lo tanto, hay un cierto grado de «estandarización» dada la focalización en unos mismos bloques de información en todas las entrevistas, pero se relaja la programación y la formulación de las preguntas, las cuales podrán ser flexibles

y entrelazables de forma adaptada a cada entrevistado, y además, se pueden formular nuevas preguntas no previstas en el guión.

La entrevista semipautada, sin embargo, requiere de una gran atención por parte del investigador para poder canalizar y controlar el abordaje de los puntos temáticos del guión (es recomendable, en este sentido, llevar el guión prácticamente memorizado), a la vez que tiene que identificar y aclarar posibles ambigüedades y malentendidos en la formulación de los temas de conversación. Por el contrario, el entrevistador tiene la libertad de plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas dentro de cada tema o subtema, pedir aclaraciones al entrevistado cuando no entienda algún punto, o profundizar en algún otro cuando le parezca necesario, de modo que se establece un estilo propio de conversación para cada entrevista. Esta es una de las modalidades de entrevista más utilizadas en antropología social, mientras que la anterior se usa con más asiduidad en el ámbito de la sociología.

Entrevista no estructurada

Aunque la denominamos «no estructurada», esta modalidad igualmente requiere un guión mínimo o esquema de temas y cuestiones que hay que tratar, puesto que siempre hay un plan, un diseño previo del investigador en relación con lo que se pretende investigar. Se caracteriza por ser la modalidad que deja un mayor margen de libertad a la iniciativa de la persona interrogada: es decir, un elevado grado de flexibilidad y adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos. Las preguntas suelen ser de carácter «abierto», y el entrevistado tiene que construir la respuesta, respondiendo de manera exhaustiva, con sus propios términos y dentro de su marco de referencia. Tiene también la ventaja de facilitar que el entrevistador se muestre sensible a las diferencias individuales y a los

cambios situacionales. Las cuestiones se pueden individualizar para poder llegar a un nivel de comunicación más profundo.

En contrapartida, sin embargo, exige más preparación por parte del entrevistador para conducir las entrevistas y más conocimiento en profundidad sobre la temática abordada, requiere más tiempo, y es más difícil la comparación de las respuestas entre entrevistados/as. Además, está más expuesta a los efectos que puede causar la relativa habilidad social de cada entrevistador.

2.3.2. Tipos de entrevista según el grado de dirección (rol del entrevistador)

Entrevista dirigida

La entrevista dirigida suele estar asociada a una modalidad de entrevista estructurada o semiestructurada. A pesar de que el estilo puede ser coloquial, espontáneo e informal, tiene que quedar claro desde un inicio que es el entrevistador quien lleva la batuta de los temas y preguntas y conduce a la persona entrevistada por el guión o cuestionario trabajado previamente a la elaboración de la entrevista. Este tipo de entrevista garantiza el hecho de que no se omitan áreas importantes, y permite aprovechar al máximo el poco tiempo del que se dispone en la mayoría de las entrevistas. Admite una cierta sistematización de la información, la hace comparable y favorece la comprensión porque delimita los aspectos que serán tratados (Patton, 1987; citado por Del Rincón, 1997, pág. 45).

Entrevista no dirigida (o semidirigida)

A su vez, la entrevista no dirigida se vincula a los formatos de entrevista con menos grado de estructuración. Hay que tener en

cuenta que «no dirigida» no quiere decir que no haya un guión mínimo, listado de temas u orientaciones de fondo que canalicen la entrevista. De hecho, en este tipo de entrevista, la clave radica en el hecho de trasladar el foco de atención desde el entrevistador al entrevistado. La conducción del proceso interlocutorio se puede dejar a la iniciativa de la persona entrevistada, pero el entrevistador tiene que crear un clima para facilitar que el entrevistado pueda cumplir esta tarea y exprese libremente sus opiniones y sus sentimientos. La función del entrevistador, pues, es exhortar al entrevistado a hablar sobre un tema propuesto con una guía o unas preguntas mínimas. El grado de estructuración, en este sentido, se reduce al mínimo. En este tipo de entrevistas, no se trata tanto de analizar las experiencias vividas en un sentido más descriptivo y objetivo, como de estudiar más en profundidad las motivaciones y sentimientos sobre las mismas (Téllez, 2007, pág. 208).

2.3.3. Tipos de entrevista según el grado de profundidad

En profundidad

Se trata, de hecho, de una modalidad frecuente dentro de la entrevista no dirigida o no estructurada. Sigue el modelo de una conversación entre iguales más que el modelo del intercambio formal de preguntas y respuestas. Intenta profundizar en el mundo interior de los sujetos y comprender, desde su perspectiva, sus vidas, las experiencias o situaciones personales, tal y como las expresan sus mismas palabras. Se trata de una entrevista abierta, flexible, dinámica, no directiva, se configuran previamente solo los puntos o ámbitos que hay que explorar. Requiere confianza y motivación por parte de los entrevistados

(Del Rincón, 1997, pág. 45). En este tipo de entrevista, se configuran previamente solo los puntos o ámbitos que hay que explorar, y el entrevistador queda libre para establecer la formulación de las preguntas y su orden, incluso puede abordar nuevas zonas de interés informativo.

No focalizada

Es una entrevista que alcanza un amplio espectro de temas y que, a menudo, suele tener un carácter preparatorio, exhaustivo y de larga duración, dado que quiere incluir en sentido amplio, pero sin profundizar, muchos aspectos de una misma problemática (*ibid.*).

Superficial

Busca valores objetivos útiles para la investigación, a menudo para calibrar la importancia y los datos esenciales más formales y externos de un objeto de estudio, y no requiere una relación consolidada entre el entrevistador o el entrevistado (*ibid.*).

Tanto la entrevista no focalizada como la superficial suelen desplegarse en la etapa inicial o exploratoria del proyecto de investigación, intentando identificar los aspectos relevantes de una determinada situación u objeto de estudio, para proporcionar al entrevistador una primera impresión o un primer acercamiento sobre el fenómeno estudiado.

2.3.4. La entrevista biográfica y las historias de vida

La entrevista cualitativa, y especialmente sus modalidades más en profundidad y menos directivas, se usan con mucha frecuencia en el marco de lo que algunos autores en realidad consideran

una estrategia metodológica con una entidad propia: las biografías e historias de vida. La perspectiva biográfica tiene en cuenta las relaciones entre pasado, presente y futuro, nos permite explorar la intersección entre individuo y sociedad e interpretar las dinámicas de cambio y continuidad que tienen lugar en el seno de los procesos de integración social. En este sentido, la noción del individuo como agente social es clave, puesto que asumimos que los sujetos tienen un papel activo en las sociedades en las que viven y su conocimiento y experiencias son un recurso indispensable para el estudio de estas sociedades (Torradella y Tejero, 2005).

Para que tenga sentido la aplicación de este tipo de entrevistas, el interés biográfico debe formar parte constitutiva de una parte como mínimo (o de la totalidad) del objeto de estudio. Por ejemplo, si nos interesa analizar cómo se organizó el movimiento feminista durante la transición democrática y las motivaciones de las mujeres que participaron en el mismo, seguramente podremos incluir historias de vida a partir de la muestra como técnica pertinente dentro del diseño de la estrategia metodológica.

En realidad, la historia de vida es un término empleado para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por el mismo investigador a través de la técnica de la entrevista, como la versión final elaborada a partir de esta narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado que permiten completar y validar el texto biográfico inicial.

Podemos recoger y analizar la totalidad de la historia de vida («historia de vida total»), o focalizar en los aspectos, o relatos biográficos, que estén más directamente vinculados a la temática que queremos investigar (historia de vida temática). En este segundo caso, tendremos que llevar un guión más detallado y elaborado

que en el primero, en el que dejaremos más libertad de conducción a la persona biografiada.

En una entrevista biográfica, se invita a la persona a relatar su trayectoria biográfica en forma de historia, de manera que (Schütze, 1977; citado por Torrabadella y Tejero, 2005):

- Por un lado, el biógrafo (persona entrevistada) construya una historia a partir de una selección de hechos o acontecimientos que han sucedido a lo largo de su vida y los ordene de una forma significativa para él desde el presente.
- Por otro lado, los califique, dé un valor interpretativo a estos hechos o acontecimientos. La recuperación de palabras o expresiones utilizadas por el biógrafo durante la narración inicial es un elemento clave para poder mantener y respetar el sistema de relevancia narrativa (Torrabadella y Tejero, 2005). Es trabajo del investigador detectar y dar significado sociológico/antropológico a estas expresiones y sus significados implícitos.

Debemos tener presente que narrar una historia de vida no es solo recordar, sino que se trata de una reconstrucción del significado del pasado desde un punto de vista presente; de hecho, de manera más profunda, las entrevistas biográficas sirven en muchas ocasiones para proporcionar un significado al pasado con vistas a dar sentido al presente, a la vida actual de esa persona. El biógrafo siempre busca dar un sentido a lo que está narrando, incluso en aquellos relatos aparentemente más inconexos, fragmentados e incoherentes. Tal y como afirma Fischer-Rosenthal (2000), la historia de vida narrada representa la construcción global del pasado del biógrafo, una construcción en la cual las experiencias biográficas relevantes se relacionan en una estructura temporal y temática coherente.

La tarea del investigador es seguir una lógica análoga a la de los biógrafos: del mismo modo que el ejercicio biográfico de la persona entrevistada es interpretativo y constructivo, el del investigador es hermenéutico y reconstructivo, puesto que en las historias de vida no solo se recogen/construyen relatos personales individuales, sino que se muestran estructuras lógicas (inconscientes) de significación colectiva que tenemos que captar y analizar de forma contextualizada (Torradella y Tejero, 2005).

2.4. Etapas de la entrevista cualitativa: preparación, proceso de elaboración, registro y transcripción

Para hacer entrevistas cualitativas, sean de la modalidad que sean, debemos tener en cuenta las secuencias de trabajo que aparecen en los apartados siguientes.

2.4.1. Preparación de las entrevistas: muestreo y elaboración del guión o cuestionario

Muestreo

«¿A quién?», «¿a cuántos?»: la selección de participantes en la entrevista es parte intrínseca del diseño de la entrevista y, por asociación, del diseño general de la investigación. En la selección de los entrevistados, tenemos que considerar tanto el propósito del estudio como la fiabilidad de los sujetos. Nos hacemos eco de Valles (1999) a través de Rodríguez-Gómez (2013, págs. 24-25) para glosar brevemente cuáles son los criterios y procedimientos

para elaborar una muestra relativa a la aplicación de las entrevistas cualitativas:

1) Acercamiento al universo de los entrevistados: en un primer momento, tenemos que utilizar todas las fuentes disponibles y a nuestro alcance (estudios previos, censos, experiencias anteriores, etc.) para obtener conocimiento sobre el tamaño, las características sociodemográficas o cualquier otra variable de segmentación relevante para construir una primera tipología.

2) Ver si nos interesan en la selección los criterios de marginalidad, normalidad o excelencia: son criterios utilizados cuando se opta por entrevistar únicamente algunos perfiles sociológicos. La utilización de estos perfiles es habitual en las historias de vida (Ruiz e Ispizua, 1989).

3) Selección de casos clave, especiales y representativos (Gorden, 1975, págs.187-189). Los «informantes clave» puede que no aporten información directamente vinculada a los objetivos de la entrevista, pero sí proporcionan información sobre el escenario y nos facilitan el acceso. El entrevistado especial es seleccionado por la posición única o privilegiada que ocupa en su grupo, a menudo tiene una visión más holística sobre el colectivo o el grupo estudiado. En cambio, los entrevistados representativos, aún aportando información vinculada a nuestros objetivos, lo hacen desde una visión parcial y fragmentada desde su rol como miembro de un determinado segmento del grupo o institución («usuario», «profesorado», «asistente social», etc.).

4) La entrevista cualitativa normalmente no busca la representación estadística, sino la adaptación a los criterios teóricos de delimitación de perfiles en los sujetos de investigación.

El volumen de la muestra no se fija del todo con anterioridad, es flexible, y emergente. Es un proceso secuencial y en continua revisión. El tamaño se suele determinar por el principio de «saturación». Es decir, cuando los entrevistados dejan de aportarnos información adicional y diferenciada sobre las diferentes categorías que estamos estudiando, tenemos que dejar de hacer entrevistas.

5) Además, hay otros criterios prácticos que debemos considerar en la selección de los entrevistados (Gorden, en Rodríguez-Gómez, 2013): como la accesibilidad física y la disposición a participar, la capacidad comunicativa, el grado de extroversión...

Elaboración del guión o cuestionario

En primer lugar, tenemos que diferenciar entre «guión de entrevista» y «cuestionario de entrevista», propiamente: en el primer caso, elaboramos un listado de ítems o cuestiones que hay que abordar en un sentido más o menos amplio, pero no formulamos preguntas concretas o, si lo hacemos, son relativamente breves y admiten una amplia flexibilidad de formulación en la situación de entrevista. Un cuestionario, en cambio, tiene que recoger las preguntas concretas que queremos que responda nuestro entrevistado, pero tenemos un cierto margen para formularlas directamente como las tenemos redactadas o bien de forma adaptada al perfil de cada entrevistado. Escogeremos un formato u otro en función de la modalidad de entrevista, más abierta o más cerrada, por la cual hayamos optado a partir de nuestro diseño de investigación.

En cualquiera de los casos, es esencial que haya una correspondencia clara y repasable entre el planteamiento de los

interrogantes y objetivos de investigación y las preguntas o ítems que hay que incluir en el guión. Con este objeto, es preciso estructurar el guión o cuestionario en bloques de preguntas (jerarquizables en temas y subtemas), cada uno de estos en torno a un mismo centro de interés dentro de la problemática, o de algún aspecto que queramos discernir y en el que deseemos profundizar. También es necesario incluir siempre un bloque relativo al perfil (sociodemográfico) de la persona entrevistada, y todos aquellos datos personales que necesitemos para identificarlo y diferenciarlo del resto. Debemos identificar con números o letras cada una de las cuestiones a abordar (sean preguntas o ítems del guión) para facilitar el análisis posterior de respuestas.

Es muy importante tener presente en todo momento que las preguntas o ítems de un guión o cuestionario de entrevista no equivalen a los interrogantes de investigación y, por lo tanto, no se pueden formular en los mismos términos, ni con el mismo nivel de abstracción o generalización. De lo contrario, caeríamos en los peligros de la sociología espontánea contra la cual nos advierten autoridades en la materia como Pierre Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1973). Wengraf (2001, citado por Rodríguez-Gómez, 2013, pág. 20) diferencia entre las preguntas de investigación o «preguntas de teoría», formuladas en un lenguaje técnico y propio de los investigadores, y las «preguntas de entrevista», derivadas de las anteriores y formuladas en un lenguaje mucho más próximo a los entrevistados, tal y como se muestra en un ejemplo (extraído de una investigación en el ámbito de la sociología de la educación) en la tabla siguiente (Kvale, 1996, pág. 131, citado por Rodríguez-Gómez, *ibid.*).

Tabla 3. Interrogantes de investigación e interrogantes de entrevista

Preguntas de investigación	Preguntas de entrevista
¿Qué forma de motivación para el aprendizaje domina en la escuela secundaria?	• ¿Os resultan importantes las asignaturas que estudiáis? • ¿Os resulta interesante por sí mismo el aprendizaje? • ¿Cuál es vuestro propósito principal cuando vais al instituto?
¿La graduación educativa promueve una motivación externa, instrumental, a costa de una intrínseca para el aprendizaje?	• ¿Cuál es vuestro propósito principal cuando vais al instituto? • ¿Os han recompensado con dinero por haber sacado buenas notas?

Fuente: Kvale, 1996, p. g. 131, citado por Rodríguez-Gómez, *ibid*

En función de las temáticas y focos que estemos desarrollando, la siguiente consideración que deberemos tener en cuenta a la hora de elaborar el guión o cuestionario de entrevista remite al contenido y la naturaleza de las preguntas. El hecho de buscar y analizar alternativas en las distintas tipologías de preguntas resulta esencial para la entrevista (Goetz y LeCompte, 1988). El investigador se tiene que plantear qué cuestiones formulará, cómo ordenará las preguntas, qué grado de detalle pedirá, qué longitud tendrá la entrevista y cómo redactará las cuestiones.

Son numerosas las clasificaciones de varios manuales de metodología sobre los tipos de preguntas y, de entre ellas, resulta bastante completa la propuesta por Patton (1980), que listamos a continuación (las más utilizadas son las modalidades 1 a 4):

1) Preguntas demográficas o biográficas: se formulan para conocer las características generales de las personas que son entrevistadas. Se refieren a aspectos como la edad, formación académica, profesión y situación laboral, lugar de residencia, etc.

2) Preguntas sobre conocimientos y saberes: destinadas a recoger la información que el sujeto tiene sobre la temática estudiada desde su rol o posición.

3) Preguntas sobre experiencia/conducta/comportamiento/acciones: se formulan para conocer las prácticas de la persona entrevistada (qué hace o hacía) dentro de alguno de los ámbitos de la temática abordada. Prácticas que tendrían que ser «visibles» en el supuesto de que hubiera estado presente un observador.

4) Preguntas sobre opiniones, creencias, valores, e intenciones o finalidades: se plantean para conocer las valoraciones, así como el porqué o para qué de determinadas situaciones desde la perspectiva del entrevistado. Las preguntas de este tipo nos indican lo que piensan las personas sobre un tema.

5) Preguntas sobre sentimientos, emociones, afectividad: dirigidas a respuestas emotivas de las personas ante determinadas situaciones o experiencias vividas.

6) Preguntas sensoriales (percepciones físicas a través de los sentidos): cuestiones que tienen sentido cuando interesa recoger aspectos relativos a lo que el entrevistado ve, escucha, toca, prueba o huele tanto en el presente como en el pasado. A menudo tienen una motivación evocadora.

Otro elemento clave en el diseño del guión o del cuestionario es la organización y secuenciación de los ítems o preguntas: una vez hemos resuelto la lluvia de ideas de las cuestiones que hay que recoger, hemos unificado las cuestiones que tratan básicamente sobre un mismo aspecto de la problemática, y las hemos agrupado por temas y categorías, se trata de identificar una secuencia narrativa y ordenar las preguntas en consecuencia. La lógica de esta secuencia puede ir, por ejemplo, de los aspectos más institucionalizados y objetivos de la realidad que conoce y

vive la persona entrevistada a aquellos más subjetivos y personales. Otra pauta habitual es iniciar la entrevista con una serie de preguntas que creen un clima agradable y acogedor en el que el entrevistado se sienta cómodo; que faciliten la transición gradual al tema central (las preguntas más complejas y con más carga emocional), para dedicar la última parte, de nuevo, a cuestiones más fáciles y relajadas que permitan acabar la entrevista de una manera distendida (Del Rincón, 1997, pág. 50).

Por último, tenemos que prestar mucha atención a la manera en que están formuladas las preguntas, evitando caer tanto en la reproducción de lo políticamente correcto (por ejemplo, preguntar a alguien abiertamente si es racista o sexista) como aquellas que resulten tendenciosas y que condicionen la respuesta del entrevistado. Por ejemplo, elaborar un guión de preguntas sobre redes sociales y adolescentes presuponiendo o dando por sentado cuáles son los «malos» usos o «abusos» en el uso del móvil o las nuevas tecnologías, especialmente cuando las entrevistas van dirigidas a los propios adolescentes. La formulación de preguntas neutras, libres de juicios, opiniones o preconcepciones da más libertad y fiabilidad a las respuestas de los entrevistados.

2.4.2. Proceso de elaboración de las entrevistas

En esta fase, es esencial establecer un *rapport* satisfactorio con nuestro interlocutor y que este se muestre cuanto más cómodo, mejor.

En este sentido, en primer lugar, es muy importante la elección del lugar o espacio para hacer la entrevista, así como el momento u horario, de forma que nos adaptemos lo máximo posible a la disponibilidad y comodidad de la persona entrevistada. Dependiendo del tema y del rol o posición institucional o social del entrevistado,

puede ser más conveniente hacer la entrevista dentro del espacio «natural» del que forma parte, o bien fuera de este espacio. Otras veces puede responder, simplemente, a un mejor desarrollo de la entrevista en términos de evitar ruidos, interrupciones, etc.

En segundo lugar, tenemos que considerar algunos consejos a la hora de conducir una entrevista cualitativa: la dificultad principal reside en obtener un relato fluido, profundo, sincero e incluso emocional del entrevistado. La forma de preguntar condiciona la respuesta. Las preguntas abiertas permiten al entrevistado determinar personalmente la dirección de la respuesta, y el entrevistador puede profundizar más en el conocimiento de una situación. Es importante crear un clima amistoso y desarrollar la empatía entre el entrevistador y el entrevistado a través de un clima de confianza y cooperación. Aquí juegan un papel importante no solo las manifestaciones verbales (incluyendo los tonos y administración de los silencios) sino los comportamientos no verbales: gestos, posturas, contactos físicos, expresiones faciales, movimiento de cada una de las partes del cuerpo, que tenemos que aprender a modular para generar comodidad y empatía con nuestro interlocutor. El registro del lenguaje ha de ser compartido por la experiencia común del entrevistado y el entrevistador. No podemos preguntar de igual forma a todo el mundo, tenemos que adaptar nuestras formulaciones al estilo comunicativo de la persona entrevistada según su clase social, adscripción cultural, edad, etc.

Casi huelga decir que, con el objeto de mantener un clima de confianza y empatía, nos tendríamos que abstener a lo largo de la entrevista de emitir juicios de valor sobre el discurso o las respuestas de nuestro interlocutor.

De forma más concreta, se pueden hacer algunas sugerencias para los cuatro momentos clave del desarrollo de una entrevista

a partir de las propuestas de Corbetta (2003) y Lichtman (2006), entre otros (citadas por Rodríguez-Gómez, 2013, pág. 25).

Preliminares e inicio de la entrevista

Ya hemos dicho más arriba que el establecimiento de una relación de confianza, del *rappport*, es crucial para el desarrollo de una buena entrevista.

Durante esta fase, es conveniente explicar:

- 1) la motivación y el propósito de la entrevista,
- 2) qué haremos con la información obtenida de la entrevista,
- 3) cómo grabaremos y cuánto tiempo durará la entrevista, y
- 4) cómo garantizaremos la confidencialidad de la entrevista.

Un buen complemento de la explicación oral, que además sirve para solicitar formalmente la participación de nuestro interlocutor (y el permiso para grabar la entrevista), suele ser el envío previo de un documento en el que se presente la investigación y el propósito de la entrevista que se le realizará.

Es recomendable iniciar la entrevista con una charla distendida sobre algún aspecto vinculado al estudio, pero más anecdótico, de modo que el entrevistado perciba que la entrevista será sencilla y que en ningún momento contrastaremos sus conocimientos, lo juzgaremos o lo pondremos en una situación comprometida.

Transcurso de la entrevista

Una vez superado el momento inicial, y establecida la oportuna relación comunicativa, estamos en disposición de entrar en el

núcleo principal de la entrevista. Dependiendo del grado de apertura de la entrevista y del perfil de la persona entrevistada, podemos usar directamente el guión elaborado de manera previa. En muchas ocasiones, los entrevistadores prefieren memorizar las principales líneas del guión de entrevista, cosa que, por un lado, les proporciona una cierta independencia para improvisar y, por otro, genera una situación mucho más natural y fluida.

Dentro de lo posible, es recomendable arraigar las preguntas a casos concretos o vivencias específicas del entrevistado que le permitan ir más allá de opiniones «políticamente correctas» o lugares comunes.

A pesar de que nuestro ideal sea la libre afluencia del discurso de nuestro entrevistado, dejarle hablar y expresarse, es importante tener en cuenta que, aunque no es conveniente interrumpir al entrevistado mientras nos explica algo, tampoco debemos permitir que sea él quien conduzca la entrevista o quien esté demasiado rato hablando sobre un mismo tema.

No es muy recomendable tampoco la toma de notas, al menos en sentido exhaustivo, durante la entrevista, puesto que puede perjudicar y enrarecer el clima por la sensación del entrevistado de sentirse «examinado». Una vez acabada la grabación, sí podemos tomar notas sobre los aspectos que nos sugiere el desarrollo de la entrevista misma (incidencias, informaciones más relevantes...).

Finalización de la entrevista

Es una fase tan importante como la inicial, porque una buena despedida nos facilitará la predisposición de la persona entrevistada para volvernos a atender si es necesario. Una buena manera de acabar las entrevistas, siempre que estemos dentro del tiempo previsto, es ofrecer al entrevistado la oportunidad de

explicarnos cualquier cosa que considere pertinente y que no se haya abordado durante la entrevista.

Resulta conveniente, una vez apagada la grabadora, mantener una conversación informal con el informante en la que se agradezca su colaboración. A veces, estos momentos *off the record* resultan cruciales para que el entrevistado pueda expresar opiniones o sentimientos que no se ha atrevido a manifestar durante la situación de entrevista, o directamente pueda revelar información que también ha obviado en la grabación.

Después de despedirnos y agradecer la colaboración, tenemos que tomarnos tiempo para ordenar los materiales (grabaciones, notas, etc.) y anotar las ideas, los pensamientos o las reacciones que nos haya sugerido la entrevista.

2.4.3. Registro y transcripción

A pesar de que algunos metodólogos admiten la ausencia de la transcripción y el trabajo exclusivo con notas recogidas durante la conversación (y a posteriori), especialmente en un contexto de trabajo de investigación etnográfico, la técnica de la entrevista como tal se caracteriza por su grabación sonora o audiovisual. Si no disponemos de este registro, no podremos hacer una transcripción en sentido estricto y por este motivo, tampoco podremos llevar a cabo un análisis fidedigno del discurso de la persona entrevistada. En muchas investigaciones por encargo, la norma acaba siendo que «si no hay grabación de audio, no hay entrevista».

Actualmente, las grabaciones se suelen hacer con aparatos digitales, ya sea con grabadoras o incluso a través del móvil. También se pueden hacer en vídeo, sobre todo cuando es importante retener aspectos de comunicación no verbal. Esta última modalidad puede resultar más invasiva y distorsionadora, por lo cual no

es aconsejable si no es realmente necesaria. En cualquiera de los casos, hay que pedir permiso previamente a las personas entrevistadas, a veces incluso por escrito (consentimiento informado).

Conviene disimular tanto como sea posible la presencia de la grabadora, de modo que esta quede en un segundo plano y la conversación fluya cuanto más libremente y espontánea, mejor. No obstante, en varios momentos, y de la forma más discreta posible, deberemos prestar atención al buen funcionamiento del dispositivo.

Como hemos avanzado antes, una vez finalizada la grabación (y después de despedirnos de nuestro entrevistado/a), es recomendable hacer anotaciones para retener la información importante *off the record*, impresiones respecto a la calidad o veracidad de la información, o incidencias durante la sesión (interrupciones, cambios bruscos de tema, incomodidades, énfasis, etc.).

En cuanto a la transcripción, es capital para poder «cristalizar» y trabajar con la información recogida. Pensemos que una vez elaborada, ésta pasa a ser el material central de tratamiento analítico y citación de cara al informe de investigación. Se trata de una etapa ciertamente dura y tediosa (una hora de grabación de audio puede suponer unas seis horas dedicadas a la transcripción, variables en función de la densidad de la conversación, la calidad del archivo y también de la pericia del investigador, etc.), pero imprescindible. Es conveniente no dejar pasar mucho tiempo entre la grabación de la entrevista y la transcripción. De este modo facilitamos y aceleramos la tarea, puesto que tendremos muy presente la entrevista que transcribimos. En cambio, si decidimos hacer las transcripciones una vez acabadas todas las entrevistas, la tarea puede resultar agotadora, de forma que se puede incurrir fácilmente en errores de transcripción (Rodríguez-Gómez, 2013, pág. 32).

En cuanto al formato y estilo de las transcripciones, se pueden hacer algunas recomendaciones e indicaciones al respecto:

- Identificar claramente a los entrevistados y hacer una ficha técnica de la entrevista. Cada transcripción/entrevista tiene que estar identificada adecuadamente, con un nombre, un código o cualquier otra identificación que se quiera. A continuación, tendría que haber una pequeña ficha técnica recogiendo los datos básicos de la entrevista que se consideren más relevantes, como mínimo: fecha, lugar, hora de inicio y final, duración de la grabación, impresiones e incidencias destacables. Esta ficha también debe recoger los datos básicos de la persona entrevistada (sexo, edad, rol en el grupo o cargo en la institución, etc.).
- Utilizar un tamaño de letra muy visible (no demasiado pequeña) y formatear la página con márgenes anchos que nos permitan hacer anotaciones.
- Diferenciar con un estilo distinto (negrita, p. ej.) nuestras intervenciones (preguntas, interjecciones, etc.), de forma que no confundamos lo que dice el entrevistador con nuestras apreciaciones.
- Diferenciar también mediante el estilo de la letra (utilizando por ejemplo la cursiva) todas aquellas informaciones *off the record* tanto para interpretar las situaciones que se producen (interrupciones, pausas, etc.) y las respuestas no verbales del entrevistado (emociones, gestos, etc.), como para pequeños comentarios interpretativos o aclaratorios de lagunas o incidencias en la transcripción (por ejemplo: «fragmento ininteligible», «hablamos los dos a la vez y no se entiende», etc.).
- Ser fieles a la literalidad del discurso reproduciendo las palabras de los entrevistados, aunque contengan errores de léxico o gramaticales. No obstante, a menos que tengamos previsto hacer un análisis del discurso en sentido estricto, también hay que aplicar sentido común a la hora de no repetir muchas veces una

misma muletilla (por ejemplo, «entonces, entonces...») o expresión, de forma que la lectura de la transcripción sea ágil y clara.

Una alternativa a la transcripción literal de las entrevistas, especialmente cuando tenemos muchas (y de formato pautado o semipautado) o no es relevante captar las expresiones literales o «voz» de las personas entrevistadas, es simplemente hacer un vaciado o resumen de las respuestas, el cual se puede organizar en formato de parrilla (por ejemplo, en una hoja Excel), donde las columnas serían los sujetos entrevistados y las filas, las cuestiones o preguntas: cada casilla contendrá la respuesta del entrevistado que colocamos encabezando las columnas. Aunque se elija esta opción, es recomendable combinar el resumen con la transcripción de algunas citas literales que resulten especialmente reveladoras o elocuentes de aquella unidad de información que se ha recogido como para poder incluirlas en el análisis y usarlas a modo ilustrativo en el informe de investigación.

3. Los grupos focales o de discusión

3.1. Características, tipos y usos

3.1.1. Características generales de los grupos focales y de discusión

Los grupos focales o de discusión se suelen considerar como una «técnica específica dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información

cualitativa» (Morgan, 1988, pág. 12). Al igual que las entrevistas, el investigador analiza los discursos de los participantes, de forma que las opiniones individuales se consideran articuladas con el orden social y las subjetividades culturales del grupo analizado. Lo importante, sin embargo, no es la alternancia entre las preguntas del investigador y las respuestas de los participantes en la investigación, sino la dependencia de las interacciones dentro del grupo, basada en los temas que proporciona el investigador, que típicamente hace de moderador. Adoptan, por lo tanto, la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas, con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre los participantes (Kitzinger, 1995; Litosseliti, 2003; Morgan, 1996; citados por Fàbregues y Paré, 2010, pág. 9). Es una técnica interactiva, en tanto que la información generada surge de las dinámicas de grupo entre los participantes. De acuerdo con Fàbregues y Paré (*ibid.*):

«Aquí es precisamente donde reside el mayor potencial de los grupos de discusión como instrumento de investigación. Durante su conducción, los participantes comparten y comparan y, en última instancia, reelaboran sus puntos de vista con los del resto de los integrantes del grupo. Esta actividad permite generar un rango amplio de ideas, opiniones y experiencias en torno al objeto investigado, que serían difícilmente identificables con otras técnicas de investigación.»

Así, a la hora de aplicar un grupo de discusión, el investigador crea una situación artificial cuya finalidad es registrar, asistir y analizar los procesos de negociación y de juego de gestión de las diferencias entre los participantes. El objetivo es captar las representaciones sociales de un colectivo determinado por la vía del consenso o del conflicto entre los sujetos informantes seleccionados. (Téllez, 2007, pág. 254).

En esta técnica, es esencial el papel del investigador como moderador, cosa que exige cierta pericia para encontrar un equilibrio entre controlar la dinámica de las intervenciones y las preguntas y, al mismo tiempo, hacerse notar lo mínimo posible en el transcurso del coloquio.

3.1.2. Tipología de grupos de discusión

La mayoría de los metodólogos que se han referido a ello (en este caso nos remitimos a Morgan, 1998) distinguen estas modalidades básicas de grupos de discusión:

1) Grupos focales. Esta técnica es la que más se acerca a lo que entenderíamos por «entrevista en grupo», acentuando la interacción con el moderador. En su desarrollo, el moderador controla la participación de cada uno de los asistentes, e incluso en ocasiones se les pide que contesten algunas preguntas de forma aislada, sin diálogo ni interacción.

Este tipo de grupos se usan sobre todo en proyectos de carácter exploratorio o preparatorio (familiarización con el tema, prueba de cuestionarios, valoración de reacciones a un producto en estudios de mercado, etc.). El lugar habitual de la realización es en escenarios formales (no naturales) de entrevista, y el estilo de moderación es semidirigido o dirigido, y el formato de entrevista y la interrogación son bastante estructurados.

2) Grupos de discusión propiamente. Este es el tipo que ofrece más profundidad en términos cualitativos. Acentúa la apertura y la interacción entre los participantes más que el papel moderador del investigador. El propósito principal es asistir, registrar y analizar los procesos de negociación y de juego de gestión de las diferencias entre los participantes. El grupo de discusión

es en sí mismo un artificio que el investigador construye para poner en juego las representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones a través de los cuales se llega a un cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes (Téllez, 2007).

3) Grupos *brainstorming* (lluvia de ideas). Esta técnica de entrevista grupal hará hincapié en la creatividad y la generación de nuevas ideas, a partir de un tema o cuestión que el entrevistador (moderador) plantea a un grupo de personas. La definición típica que se hace de esta técnica subraya su propósito exploratorio, como en los grupos focales. Sin embargo, se diferencia de estos en que el moderador adopta un papel más pasivo y no existe una estructuración de preguntas; y por otro lado, se puede hacer tanto en escenarios formales (preparados para la ocasión) como naturales (aprovechando el entorno habitual de residencia o trabajo) de los participantes (Frey y Fontana, 1993, pág. 30).

4) Grupos nominales y Delphi. Se trata de una técnica cuyo carácter grupal deviene *sui generis*, puesto que las «entrevistas» acostumbran a hacerse sin que los miembros de los mencionados «grupos» se vean físicamente. Generalmente, el investigador hace una primera ronda de entrevistas individuales con cada miembro. Después, en sucesivas rondas de entrevista individual, ofrece a cada entrevistado un resumen de las respuestas dadas por los otros miembros del grupo, con el objetivo de captar consensos y divergencias. Hay otra modalidad, en la que se reúne a los miembros del grupo, pero se les exige responder por turnos a las respuestas del investigador, sin permitir que interactúen espontáneamente (Stewart y Shamdasani, 1990, pág. 22).

3.1.3. Usos de los grupos de discusión

Fàbregues y Paré (2010, págs. 9-11) resumen los usos más habituales de los grupos de discusión en ciencias sociales a partir de las aportaciones de Krueger y Casey (2008); Litosseliti (2003) y Wilkinson (1993). Seleccionamos estos como los más relevantes:

1) Obtener un marco general de información sobre un tema de interés a partir de los puntos de vista, actitudes, pensamientos, respuestas, motivaciones y percepciones propios de los participantes. La aplicación de la técnica parte del supuesto de que las actitudes y los pensamientos de los participantes sobre diferentes temas no se generan de manera aislada, sino a partir de la interacción con otras personas, es decir, en contextos sociales.

2) Estimular la generación de ideas más elaboradas o nuevas ideas y de conceptos creativos, a partir de las sinergias que emergen en la situación de grupo. Las interacciones que se producen en el grupo de discusión animan a los participantes a desarrollar y elaborar sus explicaciones en respuesta al acuerdo o el desacuerdo con otros miembros del grupo.

3) Investigar fenómenos delicados y controvertidos, así como temáticas complejas y sensibles. Poder compartir experiencias de dolor o emocionales —como, por ejemplo, la violencia de género o enfermedades estigmatizadas— con otros individuos fomenta que los participantes del grupo, incluso los más reservados, expliquen detalles de sus vivencias que con otra técnica de recogida de datos no explicarían.

4) La diagnosis asociada al diseño e implementación de programas y servicios de carácter público y privado, incluyendo los aspectos de evaluación. Así, por ejemplo, los grupos focales y de

discusión tanto con técnicos de la Administración pública implicados en un servicio educativo, sanitario, asistencial, etc., como con usuarios de este servicio, pueden ser capitales para elaborar una buena diagnosis que detecte carencias y puntos fuertes en las políticas desarrolladas (por ejemplo, un plan para la infancia y las familias, o un plan de nueva ciudadanía, o un programa de ocio dirigido a adolescentes y jóvenes, etc.) por el sector.

5) Hay que añadir un último uso habitual de los grupos de discusión: la complementariedad con otras técnicas cualitativas como la observación participante o la entrevista cualitativa.

3.2. Potencialidades y limitaciones

Potencialidades

La ventaja principal del grupo de discusión en comparación con la observación participante es la posibilidad de observar un amplio espectro de interacciones sobre un tema, en un periodo reducido y de una manera controlada y estructurada por el investigador (Hughes y DuMont, 1993; Morgan, 1997). Aún así, esta fortaleza puede ser vista también como una debilidad, en la medida en que la dirección ejercida por el investigador actúa en detrimento de la naturalidad de la información recogida (Fàbregues y Paré, 2010).

Respecto a la entrevista individual, el grupo de discusión tiene la ventaja de que ofrece la oportunidad de observar la interacción, los consensos y divergencias generados en torno a un tema (Hughes y DuMont, 1993; citados por Fàbregues y Paré, 2010). En este sentido, por su propia dinámica, ofrece más

espacio para que los participantes expresen opiniones fuera de la norma o que difícilmente surgirían en una interlocución solo con el investigador. También obtenemos una evidencia directa de las similitudes y las diferencias entre las opiniones de los participantes.

En general, el grupo de discusión es un procedimiento de investigación con una clara vocación de validez en términos de intersubjetividad. Su carácter abierto permite al moderador desviarse del guión y admitir un elevado grado de flexibilidad que permitirá explorar nuevos aspectos del fenómeno no contemplados previamente. En este sentido, el grupo de discusión es una herramienta perfecta para poder triangular información: con este, se pueden contrastar ciertos tipos de información que los participantes nos han transmitido previamente de manera individual. Cuando se ponen en común las diferentes experiencias, podemos calibrar hasta qué punto nos encontramos ante un patrón generalizable o más bien idiosincrásico. (Téllez, 2007, pág. 261).

El grupo de discusión también suele ser bastante elegido por su coste relativamente reducido: especialmente cuando se aplica desde una perspectiva de grupo focal, permite obtener un mayor número de entrevistas, de casos, de una sola vez. Los grupos focales permiten, pues, al investigador aumentar el volumen de la muestra sin que aumente el tiempo consumido en el estudio (Krueger, 1991, pág. 50). Ahora bien, esto a veces ha supuesto usos inapropiados de la técnica, basados más en la conveniencia «económica» que en la adecuación a los propósitos concretos del estudio (Morgan y Krueger, 1993, págs. 4-5).

Finalmente, otra razón que contribuye a la superioridad del juicio grupal sobre el individual es la posibilidad de integrar en

el grupo elementos directamente implicados en los problemas que se tratan de resolver (investigación-acción). En ocasiones, cuando se trabaja en problemas sociales, de diagnóstico, previsión, o de cualquier otro tipo, la colaboración de los verdaderos «actores» es clave para comprender exactamente la naturaleza del problema (Landeta, 1999, págs. 22-25).

Limitaciones

Aún así, la técnica del grupo de discusión presenta también varias limitaciones:

La complejidad de la tarea de moderador que hace el investigador: el moderador tiene que estar más atento a su actividad, ante la mayor apertura que representa la situación de grupo en comparación con una entrevista individual. La concentración en la tarea de conducción, que de por sí ya requiere bastante habilidad por parte del investigador, a menudo dificulta la recogida simultánea de notas durante la sesión y el control de la calidad de la grabación, por lo cual suele precisar el apoyo de alguien que haga de auxiliar tomando notas de las intervenciones y comprobando el estado de la grabadora o el vídeo.

Las dinámicas interactivas en el grupo de discusión pueden estar sesgadas por la influencia de las intervenciones de un participante muy dominante o con mucho carisma. Todo esto puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso, silenciamiento o inhibición de algunos de los participantes, o la aparición de temas irrelevantes, que requieren al moderador para mantener la discusión centrada en el tema.

A esto se añade que de grupos formalmente muy similares, análogos, pueden resultar dinámicas muy diferentes entre sí. Cada grupo, de hecho, tiende a mostrar características únicas:

mientras uno de los grupos homólogos puede resultar letárgico, aburrido y poco estimulante, el siguiente, seleccionado con los mismos criterios, puede en cambio mostrarse efervescente, creativo y vigoroso en sus aportaciones.

Ahora bien, una limitación todavía más seria es la posibilidad, si no elaboramos un buen guión y no conseguimos un clima de confianza mínimo, de que los informantes no manifiesten sus verdaderas opiniones sino aquellas que consideran que se espera de ellos, por su condición, su estatus en la comunidad, el género, la edad, etc. Es decir, puede ocurrir que solo expresen aquello «políticamente correcto» en presencia de los otros miembros del grupo.

Por último, si bien apuntábamos que muchas veces escogemos esta técnica por «economía» respecto a las entrevistas individuales, debemos tener en cuenta que no es fácil reunir a un grupo, lo que exige un sobreesfuerzo organizativo por parte del investigador (gestionar más cambios, cancelaciones, etc.).

3.3. Selección de unidades de observación y muestreo

Como en el caso de las entrevistas, los grupos de discusión se organizan a partir de estrategias de muestreo propositivas, que no buscan la representatividad estadística sino que se elaboran de forma adaptada al marco teórico en función de las características de la población y de la facilidad de acceso a esta. La técnica de los grupos de discusión tiene que combinar, además, dos consideraciones básicas en cuanto al muestreo: la definición del perfil y del número de participantes y la concreción del número de grupos hechos.

En cuanto a la composición de los grupos de discusión, dado que la interacción entre los participantes es la particularidad principal respecto al resto de las técnicas, es importante ser cuidadoso y atender dos consideraciones en el momento de concretar su composición (Fàbregues y Paré, 2010, pág. 17):

1) Las características de los participantes: como en las entrevistas, debemos definir los perfiles de los individuos que mejor se ajusten a los propósitos de la investigación, al diseño de la misma y al tiempo disponible. Idealmente, las personas participantes no se deberían conocer entre ellas, puesto que si es así puede que lleguen fácilmente a situaciones de consenso, o que se inhiban de expresar determinadas ideas por miedo a ofender o poner en peligro los vínculos previos establecidos con los otros.

Hay que tener en cuenta además criterios de homogeneidad y heterogeneidad en la selección de participantes: la homogeneidad facilita que los miembros se compenentren más fácilmente a lo largo de la sesión y que se genere un diálogo integrado entre ellos, pero también puede dificultar la detección de disensiones y matices. La heterogeneidad fomenta la discusión en el seno del grupo, a partir de la percepción de las diferencias entre los participantes, pero un grupo excesivamente heterogéneo puede llevar a una situación conflictiva, como consecuencia del choque de opiniones demasiado divergentes (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001; citados por Fàbregues y Paré, *ibid.*). En estos casos, la información obtenida corre el riesgo de ser demasiado general y puede que no tenga suficiente profundidad para describir el fenómeno estudiado.

2) El tamaño del grupo: el número medio de participantes aconsejable en cada grupo tiende a ser entre seis y diez

participantes. Más participantes pueden generar dificultades en la conducción del grupo y en la transcripción posterior de la información. Además de los recursos materiales, los objetivos de la investigación y las tareas que se tienen que hacer durante la sesión son determinantes para decidir el tamaño óptimo del grupo (Finch y Lewis, 2003; citados por Fàbregues y Paré, *ibid.*). Los grupos grandes son muy útiles cuando la investigación requiere llevar a cabo una lluvia de ideas o poner en práctica otras técnicas de generación de ideas. Los grupos pequeños son apropiados cuando el investigador quiere explorar en profundidad aspectos complejos o controvertidos, dado que dan más posibilidades de intervenir a los participantes y, a la vez, pueden ser conducidos en localizaciones más informales (Bloor y otros, 2001; citados por Fàbregues y Paré, *ibid.*).

3) En relación con el **número de grupos de discusión** para conformar un proyecto, la mayoría de los manuales sobre la técnica establecen que el ideal estaría entre cuatro y seis (Litosseliti, 2003; Morgan, 1996; Stewart y Shamdasani, 2007; citados por Fàbregues y Paré, *ibid.*). Hughes y DuMont (1993) consideran que, como mínimo, es necesario hacer dos grupos para cada subsector estudiado de la población, para asegurar así que los datos del grupo de discusión no reflejan las idiosincrasias de un grupo particular. Cuanto más homogénea es la composición del grupo, menor es el número de grupos necesarios. Al contrario, si el estudio incluye a diferentes segmentos de la población, el investigador puede tener interés en hacer un número superior de grupos para captar la diversidad entre los participantes. A la vez, también es posible que, durante su conducción, emerjan nuevas temáticas que hagan necesaria la creación de grupos nuevos.

3.4. Etapas: preparación, elaboración, registro, transcripción y anotación

3.4.1. Preparación del grupo de discusión

Una vez que tenemos el muestreo resuelto, para preparar adecuadamente cada grupo de discusión debemos tener en cuenta los elementos siguientes:

1) La selección del moderador: teniendo en cuenta su responsabilidad en la gestión de la producción del discurso y de homogeneidad y heterogeneidad dentro del grupo, el moderador se convierte en la figura principal. En su selección, es importante atender, por un lado, aspectos de tipo coyuntural como la sensibilidad del tema, el enfoque de la investigación, el grado de profundidad que se quiere lograr y las limitaciones de tiempos y, por otro lado, aspectos de personalidad, la formación y la experiencia en la moderación de grupos (Fàbregues y Paré, 2010, págs. 18-19).

El moderador tiene que incitar con sus cuestiones al debate entre todos los participantes, pero sin dar su propia opinión (es decir, sin emitir juicios de valor que sesguen la discusión) y evitando la confrontación excesiva que puede llegar a bloquear la propia dinámica de la interacción y ser contraproducente para el propio trabajo de campo; en estos casos, tiene que saber reconducir la situación. También debe reorientar la conversación si ve que los participantes se están desviando hacia temas que se alejan de las hipótesis y objetivos de su diseño de investigación.

2) La elaboración del guión para la entrevista/discusión: su función no es marcar un camino rígido al grupo (aunque debe ser mínimamente estructurado por temas), sino que las preguntas

faciliten la discusión y el intercambio de ideas y opiniones. El número de cuestiones puede variar según la composición del grupo: cuanto más homogéneo es el grupo, mayor acostumbra a ser la cantidad de preguntas y a la inversa (Fàbregues y Paré, 2010, pág. 19). En cualquier caso, es imprescindible que las preguntas o los ítems de discusión estén redactados de una manera simple y comprensible. El guión es un instrumento flexible que permite al moderador ir modificando preguntas y añadiendo otras nuevas a medida que progresa la sesión.

3) El primer contacto y el reclutamiento de los participantes: el primer paso es establecer un contacto inicial formal invitándolos a formar parte de la investigación (muchas veces por escrito, como en el caso de las entrevistas). A menudo es necesario comunicarse primero con informantes o instituciones que tengan un acceso directo a personas con los perfiles adecuados para la investigación. A continuación, hay que informar a los participantes sobre la naturaleza de la investigación y la necesidad de grabar la conversación. También se les tiene que garantizar el anonimato y el respeto de los códigos éticos a partir de un consentimiento informado, que firman tanto el investigador como los participantes. Si procede, hay que comunicar los incentivos (dinero, comida, transporte, etc.) que recibirán por su participación (Fàbregues y Paré, 2010, pág. 20).

4) La selección del lugar donde se hará el grupo de discusión: la localización es un elemento de una importancia especial en el diseño del grupo, dada la influencia que tiene sobre las dinámicas de interacción entre los participantes. La ubicación puede ser muy variada (sala de reunión en un edificio público, o en una entidad privada, salas de hoteles, domicilios privados, etc.), siempre que se garantice un clima de confianza, informal, neutro, relajado y, sobre todo, silencioso y libre de distracciones

provenientes del exterior. Es importante considerar otros factores que pueden tener una influencia sobre el grado de participación: la proximidad respecto a la residencia de los participantes; las facilidades de acceso; y el grado de familiaridad de la localización para los participantes (Stewart y Shamdasani, 2007, citados en Fàbregues y Paré, *ibid.*, págs. 20-21).

En el momento de disponer físicamente a los participantes en la sala de reunión, deberemos tener en cuenta la mejor manera de hacerlo para que todo el mundo pueda escucharse y verse de forma adecuada. Una buena estrategia es poder sentarse formando un círculo. De esta forma, se facilita la reciprocidad y la igualdad de acceso a la participación.

3.4.2. Conducción y realización

A pesar de que cada grupo acaba generando una dinámica realmente singular con independencia del papel moderador del investigador, la técnica no deja de pedir una estrategia de conducción a partir de una estructura bastante estandarizable que se puede dividir en seis secuencias (Litosseliti, 2003, citado en *ibid.*, págs. 21-22):

1) Introducción: el moderador da la bienvenida a los participantes, les agradece la colaboración y hace una presentación general de las características del proyecto dentro del cual se inserta el grupo de discusión. A continuación, explica las normas de participación y, recordando la garantía de anonimato, expone los motivos por los cuales se grabará, en formato de audio o vídeo, la sesión. Esta primera fase se acaba con una breve autopresentación de cada uno de los participantes.

2) Fase de formación: los participantes comparten las primeras impresiones, de una manera más bien formal, en la medida

en que aún no se conocen ni se sienten parte del grupo. En este momento, es importante que el moderador introduzca el tema de discusión y guíe las primeras conversaciones, generando una atmósfera de confianza y de apertura que aliente a los participantes a sentirse tan naturales y relajados como sea posible.

3) Fase de intercambio: en este momento, el moderador dirige la discusión hacia dimensiones más específicas de la temática de investigación, y reemplaza las preguntas generales por otras más concretas. Se hacen presentes situaciones de competición y de conflicto entre los participantes y se distinguen núcleos de liderazgo, poder y autoridad dentro del grupo. Para evitar desequilibrios de participación, el moderador tiene que recordar al grupo la relevancia de todos los puntos de vista y, si procede, debe implementar estrategias recondutivas.

4) Fase de desempeño: el grupo trabaja de una manera muy productiva, conformando el cuerpo del debate y redefiniendo el tema de discusión. A la vez, el moderador mantiene el foco de la discusión, atiende la cobertura de la mayoría de las preguntas del guión, controla el tiempo y sigue velando para que haya el máximo equilibrio posible entre los participantes.

5) Fase de disolución: un rato antes de acabar la sesión, el moderador se prepara para cerrar la discusión y alerta al grupo del tiempo restante. Los participantes abandonan gradualmente la conversación y se «desconectan» del grupo. El moderador, por su parte, hace una última intervención a modo de sumario de la información generada durante la sesión, y permite a los participantes asesorar su precisión. A continuación, el moderador cierra la sesión agradeciendo la colaboración de todo el mundo, y explicando los procedimientos que se seguirán para preservar el anonimato de todos los miembros del grupo y la confidencialidad de los resultados. Es una práctica recomendable ofrecer

a los participantes la posibilidad de recibir una síntesis de los resultados del grupo.

La duración del grupo de discusión dependerá del guión preparado, de la propia dinámica del grupo y del papel moderador que haga el investigador. Generalmente, el tiempo que se le destina es de una o dos horas, y no es aconsejable que vaya mucho más allá, a menos que se haya consensuado previamente y se hagan pausas.

3.5. Registro, transcripción y anotación

Aunque es imperativo grabar la sesión, es importante que algún investigador del equipo haga de ayudante del moderador, y tome nota en una libreta, como mínimo, de los turnos de palabra y de las ideas o aportaciones principales a través de palabras y citas clave. De este modo, se facilitará mucho la transcripción de los registros hechos durante la sesión. Esto resulta especialmente necesario cuando el número de personas participantes en el grupo de discusión es elevado. La transcripción se tendría que hacer lo antes posible después de la sesión, para no perder información no verbal y resolver aspectos de orden de intervenciones, fragmentos complejos por la multitud de intervenciones, etc. El formato de transcripción de los grupos de discusión puede ser perfectamente análogo al de las entrevistas, con la excepción de que tenemos que distinguir a más de dos interlocutores.

Bibliografía

- Adler, P. A.; Adler P. N.** (1994). «Observational Techniques». En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Alonso, L. E.** (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Anguera, T.** (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Ballestín, B.** (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. [tesis doctoral en línea] Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural. <http://cort.as/-AGyW>.
- Ballestín, B.** (2009). «La observación participante en primaria: ¿un juego de niños?». *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*. (vol. 4, n.º 2, págs. 229-244).
- Berremán, G. D.** (1968). «Ethnography: Method and Product». En: J. A. Clifton (ed.). *Introduction to cultural anthropology: essays in the scope and methods of the science of man*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C.** (1973). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI (2002).
- Caplow, T.** (1956). «The Dynamics of Information Interviewing». *American Journal of Sociology* (vol. 62, n.º 2, págs. 165-171).
- Clifford, J.** (1983). «Power and Dialogue in Ethnography: Marcel Griaule's Initiation». En: G. W. Stocking (ed.). *Observers Observed* (págs. 56-121). Madison: University of Wisconsin Press.
- Corsaro, W.** (1981). «Entering the Child's World: Research Strategies for Field Entry and Data Collection». En: J. Green; C. Wallat (eds.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

- Del Rincón, D.** (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- DeWalt, K. M.; DeWalt, B. R.** (1998). «Participant Observation». En: H. R. Bernard (ed.). *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (págs. 259-300). Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- DeWalt, K. M.; DeWalt, B. R.** (2002). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Everhart, R. B.** (1977). «Between Stranger and Friend: Some Consequences of 'Long Term' Fieldwork in Schools». *American Educational Research Journal* (n.º 14, págs. 1-15).
- Evertson, C. M.; Green, J. L.** (1989). «La observación como indagación y como método». En: C. M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. (págs. 303-406). Barcelona: Paidós / MEC.
- Fàbregues, S.; Paré, M. H.** (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Fischer-Rosenthal, W.** (2000). «Biographical Work and Biographical Structuring in Present Day Societies». En: J. Bornat; P. Chamberlayne; J. M. Wengraf (eds.). *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. Londres: Routledge.
- Frey, J.; Fontana, A.** (1993). «The Group Interview in Social Research». En: D. Morgan (ed.). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (págs. 20-34). Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gorden, R.** (1975). *Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Gutiérrez, J.; Delgado, J. M.** (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Hammersley, M.; Atkinson, P.** (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill (2014).
- Hughes, D.; DuMont, K.** (1993). «Using Focus Groups to Facilitate Culturally Anchored Research». *American Journal of Community Psychology* (vol. 21, n.º 6, págs. 775-806).
- Ibáñez, J.** (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. México / Madrid: Siglo XXI.
- Jociles, M. I.** (1999). «Las técnicas de investigación en antropología: mirada antropológica y proceso etnográfico». *Gazeta de antropología* (n.º 15, págs. 1-15).
- Jorgensen, D. L.** (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. Londres: SAGE Publications.
- Kawulich, B.** (2006). «La observación participante como método de recolección de datos». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [revista en línea] (vol. 6, n.º 2). <http://cort.as/-AH-L>.
- Krueger, R. A.** (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. A.; Casey, M. A.** (2008). *Focus Groups: a Practical Guide for Applied Research*. (4.ª ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Landeta, J.** (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- Marshall, C.; Rossman, G.** (1995). *Designing Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Morgan, D. L.** (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Morgan, D.; Krueger, R.** (1993). «When to Use Focus Groups and Why». En: D. Morgan (ed.). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (págs. 3-20). Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Myers, G.; MacNaghten, P.** (1999). «Can Focus Groups be Analysed as Talk?». En: R. Barbour; J. Kitzinger (eds.). *Developing focus group research: politics, theory, and practice* (págs.173-185). Londres: SAGE Publications.

- Paré, M. H.** (2009). *Analysis multidisciplinaire des fémicides d'honneur au Liban: une approche inductive par la théorisation ancrée* Tesis de máster presentada en Université Laval, Quebec.
- Patton, M. Q.** (1987). «Depth interviewing». *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Puchta, C.; Potter, J.** (2004). *Focus Group Practice*. Londres: SAGE Publications.
- Rodríguez-Gómez, D.** (2013). «L'entrevista». En: S. Fàbregues (ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruiz, J. I.; Ispizua, M. A.** (1989). «La entrevista en profundidad». En: *La descodificación de la vida cotidiana* (págs. 125-152). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I.; Ispizua, M. A.** (1989). «La entrevista enfocada». En: *La descodificación de la vida cotidiana*. (págs. 153-158). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I.; Aristegui, I.; Melgosa, L.** (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto («Cuadernos monográficos del ICE», 7).
- Sanmartín, R.** (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Spradley, J. P.** (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stewart, D. W.; Shamdasani, P. N.** (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Taylor, S. J.; Bodgan, R.** (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Téllez, A.** (2007). *La investigación antropológica*. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Tejero, E.; Torrabadella, L.** (2005). *Vides al descobert: els mons viscuts del fenomen «sense sostre»*. Barcelona: Mediterrània.

- Thorne, B.** (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Valles, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Wolcott, H. F.** (2001). *Writing up Qualitative Research* (2.^a ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Capítulo IV

El análisis de datos cualitativos

Beatriz Ballestín

1. El análisis cualitativo de datos: introducción

El análisis de datos supone la última fase de cualquier proyecto de investigación, en esta etapa tenemos que saber «poner orden al caos» y sistematizar los datos recogidos para presentarlos en diálogo y vinculación con los objetivos e interrogantes iniciales, así como con el marco teórico que habíamos elaborado. Se trata de dar sentido a la información y cuerpo al informe que estamos realizando.

1.1. Concepto y objetivos

En términos generales, dentro del ámbito científico, el análisis es un proceso aplicado a la realidad que nos permite discriminar sus componentes en algún nivel determinado, describir las relaciones entre estos componentes y utilizar esta primera visión conceptual del «todo» como instrumento para llevar a cabo nuevos análisis de mayor profundidad, que lleven a una síntesis más adecuada (Bunge, 1985, citado por Gil Flores, 1994, pág. 31). En suma, podemos definir el análisis como el «conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y

comprobaciones efectuadas a partir de los datos, con el fin de extraer un significado relevante en relación con un problema de investigación» (Gil Flores, *ibid.*, pág. 33).

Se trata de hacer un rompecabezas cuya «foto» o «imagen» no conocemos previamente, ni tenemos las piezas ya «cortadas». En el trabajo de preparación para el análisis «rompemos», separamos los materiales de la investigación en piezas, partes, elementos o unidades para poder examinarlas mejor y en profundidad. El investigador clasifica y reclasifica si hace falta las piezas, buscando en los datos patrones, secuencias, procesos, pautas, etc. aislables. A continuación, se contrasta y compara cada pieza para buscar similitudes y diferencias tanto entre los datos como con los modelos teóricos de partida.

Hernández, Fernández, y Baptista desglosan los objetivos del análisis cualitativo en los siguientes (2014, pág. 418), que resumimos y ampliamos explicativamente en algunos casos:

- Explorar los datos que hemos recogido durante el trabajo de campo empírico, inventariarlos.
- Imponer una estructura a estos datos, organizándolos y clasificándolos en unidades y categorías (también podríamos decir «temas» y «subtemas») que tendrán una función tentativa y serán refinadas posteriormente.
- Describir las experiencias de las personas que queremos estudiar según su óptica, lenguaje y expresiones, a partir de la estructura inicial.
- Descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones más refinados y específicos presentes en los datos, así como sus vínculos, con el objetivo de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema, los interrogantes y objetivos de investigación.

- Comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos para poder explicarlos/interpretarlos de manera más cuidadosa. Reconstruir hechos e historias, teniendo en cuenta la comprensión de este contexto.
- Vincular y contrastar los resultados de las tres operaciones anteriores con el conocimiento previo disponible (vertido en el marco teórico y estado de la cuestión).
- Extraer conclusiones teóricas al respecto (incluso, si es posible, generar una teoría fundamentada en nuestros resultados de investigación).

El análisis de datos empieza, pues, con el proceso a través del cual se organiza y se manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar y extraer significaciones y conclusiones de los datos (Spradley, 1980, pág. 70). Por lo tanto, hablamos de un conjunto de manipulaciones, transformaciones y operaciones sobre los datos que llevamos a cabo con el fin de extraer un significado relevante en relación con el problema de investigación, es decir, con finalidades analíticas. Analizar supone una actividad intensa que requiere reducir la información y organizarla en unidades más manejables, sintetizarla para después complejificarla y descubrir qué es importante, qué cosas hay tras los datos, con el fin de conseguir una descripción y una comprensión profundas de la realidad sociocultural estudiada (Del Rincón, 1997, pág. 61).

El paso siguiente es tratar de encontrar patrones más generales que nos permitan identificar las mismas interpretaciones o explicaciones en otros contextos de realidades similares o equivalentes. En este sentido, el análisis de datos tiene por objetivo posibilitar la emergencia de enunciados generalizables sobre los significados que expresan los datos, palabras, textos gráficos o

dibujos fruto de esta clasificación y organización. Así pues, uno de los objetivos principales del análisis es también poder llegar a elaborar algún tipo de modelo conceptual explicativo de la realidad o el fenómeno estudiado.

Y el último paso del análisis no es otro que la propia redacción del informe o reporte de investigación, ordenando el contenido y estableciendo los hilos interpretativos mediante los materiales obtenidos de las fases anteriores.

Es importante remarcar que los datos no «hablan» por sí solos, sino que el análisis de la información siempre hace dialogar la información recogida en el campo con los conocimientos previos y las teorías que han sido sintetizadas en el marco teórico y el estado de la cuestión. De hecho, el análisis de la información es un proceso en progreso continuo desde el mismo momento en que empezamos a diseñar nuestro proyecto de investigación, puesto que en todo el proceso de recogida de datos el investigador va elaborando intuitivamente interpretaciones que después habrá que sistematizar por medio de diferentes técnicas analíticas.

Por lo tanto, la particularidad del análisis cualitativo reside en que el proceso es flexible, sus etapas se encuentran muy interrelacionadas. El análisis se adapta, modela y emerge según la dinámica o estrategia de recogida de datos. Algunos autores hablan de espiral de comprensión: un proceso cíclico que consiste en un «ir y venir» entre la observación y el análisis (Woods, 1987, pág. 135): es decir, la integración de los componentes del análisis es en espiral (reducción, análisis descriptivo, interpretación), se influyen unos a otros simultáneamente, son procesos paralelos.

Este proceso supone que el texto o transcripción (de entrevista, o notas de campo, etc.) pide múltiples lecturas, con la intención de reconstruir la realidad en su contexto concreto.

No olvidemos que la investigación cualitativa se centra en los sujetos, su objetivo es comprender a las personas en su contexto social. El criterio del análisis es de tipo holístico, en el sentido de que se estudia a la población objeto de estudio en todas las dimensiones de su realidad. En cambio, el análisis de datos cuantitativo privilegia solo una selección de variables y sus relaciones, enfatizando las dimensiones aisladas de los fenómenos sociales (Mejía, 2011, pág. 48).

1.2. Refrescando el concepto de dato cualitativo en relación con el análisis

En este sentido, va bien recuperar aquí brevemente el concepto de dato cualitativo (no nos extenderemos porque las características de la investigación cualitativa están detalladas, en el primer capítulo):

La definición etimológica de «dato» (del latín *datum*) lo considera como un elemento dado. Esta definición resultaría adecuada para los datos cuantitativos, pero no es del todo adecuada para los cualitativos, por las razones siguientes:

1) Ante las técnicas cuantitativas que recopilan información mediante números, las técnicas cualitativas suministran una cantidad ingente de información audiovisual y textual que tiene que ser organizada. Tal y como afirma Gil Flores (1994, pág. 30), entre muchos otros:

«Datos cualitativos pueden ser las cadenas verbales producidas en una entrevista, en una reunión, en un contacto interpersonal o en documentos escritos, las conductas y los sucesos recogidos en las notas de campo. También son datos cualitativos

las fotografías, las filmaciones, las grabaciones efectuadas en los contextos estudiados y que aportan al investigador información sobre ellos. Los objetos, su distribución, su uso, etc. constituyen fuentes de datos cualitativos.» (Gil Flores, 1994, pág. 30).

Dentro de los datos cualitativos se incluye, en consecuencia, casi cualquier forma de comunicación escrita y audiovisual que describa la acción material y la acción simbólica:

- Notas o diario de campo fruto de la observación (participante).
- Transcripciones de entrevistas y grupos de discusión.
- Documentación (revistas, folletines, memorias, etc.).
- Correos electrónicos, páginas web, conversaciones en línea.
- Fotografías.
- Dibujos.
- Audiovisuales documentales y de ficción.
- Grabaciones audiovisuales (de investigación y caseras).
- Anuncios y propaganda: escrita y audiovisual.

Ahora bien, a pesar de que los materiales tengan un apoyo fotográfico o audiovisual, la información extraída normalmente siempre acaba teniendo una plasmación hecha en registro escrito o textual (transcripciones de los vídeos, descripciones de fotografías, de dibujos, etc.), lo cual ya supone un primer nivel muy básico de interpretación.

2) El dato cualitativo se convierte, pues, en un elemento dinámico, resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad. El dato cualitativo se «construye» en un sentido contrastativo con la «obtención» de datos cuantitativos.

Para convertir la información obtenida en datos, como hemos introducido más arriba, tenemos que someter los materiales del trabajo de campo a procesos de transformación

mediante estrategias manipulativas de elaboración conceptual, en las que el dato cualitativo es producto de una ecuación en la que intervienen de manera activa la percepción del investigador, su interpretación, y sus conocimientos previos sobre el tema objeto de análisis.

Si bien se pueden identificar distintas modalidades de análisis asociadas a las diferentes tradiciones de la metodología cualitativa (Jacob, 1987; Tesch, 1990), la mayoría de los autores describen el análisis estrictamente cualitativo como: inductivo, generativo, constructivista y émico (es decir, que tiene en cuenta las maneras de conceptualizar la realidad de las personas que forman parte del objeto de estudio):

- Inductivo: procede desde abajo, desde los datos. Las categorías conceptuales derivan de los datos, se basan en su significado, y no en categorías preestablecidas.
- Generativo: más orientado a generar categorías, hipótesis y teorías fundamentadas, no a contrastarlas. Parte de categorías y teorías sustantivas.
- Constructivista: las unidades de análisis se extraen de la observación y la descripción, por medio de procesos de reelaboración y de abstracción.
- Émico: se sirve de las categorías que los sujetos utilizan para conceptualizar sus experiencias y su visión del mundo.

El tratamiento de datos es una actividad ecléctica, en la que, si bien debe haber una sistematicidad en la segmentación, clasificación y codificación de la información en unidades de significado, estas son tentativas y flexibles, con lo cual las técnicas aplicadas ni son totalmente científicas ni son mecánicas, sino que hablamos de cierta artesanía intelectual.

1.3. Retos y dificultades del análisis cualitativo

Antes de entrar en los aspectos relativos al tratamiento de la información para el análisis, hay que hacer notar, de la mano de Rodríguez, Gil y García (1996, citados por Rodríguez, Lorenzo, y Herrera, 2005, pág. 136), algunas de las dificultades que rodean al desarrollo del análisis de datos cualitativo:

- En primer lugar, el carácter polisémico de los datos cualitativos. Es decir, los múltiples significados que se pueden encontrar en una grabación de audio o vídeo, o en una transcripción materializada en un texto son casi ilimitados. El análisis del investigador, pues, se convierte en una tarea compleja que exige preparación y, sobre todo, planificación sobre el significado que se desea extraer de la realidad analizada.
- En segundo lugar, encontramos la naturaleza preponderantemente verbal de los datos cualitativos, cosa que exige una gran agudeza para captar bien el contexto y los matices visuales en el trabajo de análisis e interpretación.
- En tercer lugar, hay que destacar el gran volumen de datos que se recogen: la mayor parte de las investigaciones cualitativas generan una gran cantidad de hojas escritas: transcripciones de entrevistas, de grupos de discusión, de observaciones, y otros tipos de fuentes (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994). Puede haber multiplicidad de fuentes y formatos de datos (incluyendo, como hemos dicho, fuentes icónicas y audiovisuales). La información crece geométricamente y, sobre todo en las primeras fases del estudio, todo puede parecer importante, y es angustiosa la tarea de condensar y ordenar todo el material recogido, salvo que se disponga de mucho tiempo (a veces, incluso años) por delante. También por este motivo, el marco teórico

- y los interrogantes y objetivos de investigación son la mejor defensa contra la sobrecarga de información. La recolección de datos es inevitablemente un proceso selectivo, no podremos ni conseguiremos abarcarlo todo a pesar de que pensemos que lo estamos haciendo (Miles y Huberman, 1994). Precisamente, la presencia de esta dificultad es la que incide en el hecho de que el apoyo de software informático se convierta en un aspecto capital y casi indispensable para la sistematización y el control del proceso de análisis (más adelante, volveremos a este aspecto).
- En cuarto lugar, hay que señalar como problemático el mismo carácter artístico-creativo del análisis de datos cualitativos, en parte intrínseco a la misma naturaleza de los datos, pero también debido a la flexibilidad y una cierta falta de consenso en torno a las etapas del mismo proceso. Como afirma Gil Flores (1994, pág. 39), a pesar de la riqueza y frescura de significados inherentes a los datos cualitativos, la escasa definición de los métodos de análisis de este tipo de datos, basándose con frecuencia en la intuición y la experiencia del investigador, supone un problema no menor.

Debido a esto, el análisis de datos cualitativo ha sido objeto de una atención escasa en la literatura metodológica en ciencias sociales, en la que se le dedica un número exiguo de páginas. Y tampoco hay acuerdo en la terminología utilizada para referirse a los elementos y operaciones implicados en el análisis, cosa que supone una dificultad añadida para el uso de las técnicas de análisis por parte de otros investigadores, y especialmente para los investigadores noveles (Gil Flores, 1994, pág. 40).

Todas estas dificultades ahora mismo presentadas a menudo han contribuido a la consideración del análisis cualitativo de datos como escasamente científico, cuando en cambio tenemos

elementos lo bastante objetivos como para evaluar y someter a juicio el rigor de estos procesos analíticos. Lo veremos con la explicitación de las fases y etapas de tratamiento de la información que un buen investigador tiene que aplicar para analizar, y que se detallan en los apartados siguientes.

2. Hacia el análisis. La preparación de los materiales: categorización y codificación de información cualitativa

¿Por dónde empezar? Como hemos insistido anteriormente, para poder analizar, es imprescindible reducir/condensar la información recogida y hacerla manejable e interpretable. El proceso de análisis es guiado por los objetivos de la investigación y por las intuiciones e interpretaciones que surgen durante la recogida de los datos. Después, la lógica de interpretación variará según el diseño metodológico específico de la investigación (estudio de caso, etnográfico, exploratorio, etc.). Aún así, a pesar de estas variaciones y de que el análisis cualitativo es un proceso continuo, dinámico y reiterativo, se pueden identificar algunas fases y lógicas de actuación diferenciadas de manera general. Estas fases las veremos en detalle en los apartados siguientes.

2.1. Transcribir y revisar cuidadosamente la información

Teniendo en cuenta que el producto de nuestro trabajo analítico será textual, cuanto antes preparemos los materiales para esta inter-

vención sobre los datos, normalmente por ordenador, será más fácil hacer su tratamiento y reducción. Cuando tenemos grabaciones de audio o vídeo producto de entrevistas u otras técnicas conversacionales grabadas, las tendremos que transcribir cuidadosamente (ya hemos visto cómo hacerlo en el módulo anterior). En el caso del diario de campo fruto de la observación, o de la documentación recogida sobre el terreno, nos ahorramos el trabajo inicial de transcripción (a menos que el diario de campo esté escrito a mano; entonces habría que pasarlo al procesador de textos en su literalidad, sin modificar a posteriori nada de lo que se escribió originalmente). Las imágenes y otros elementos icónicos se tendrán que escanear (si es que ya no las tenemos directamente en formato electrónico) y clasificar de forma que sean fácilmente recuperables; también es recomendable, cuando la cantidad de imágenes sea elevada, elaborar fichas o un listado a modo de índice, con la información esencial.

Es muy importante hacer copias de todos los archivos originales y reservar los originales como punto de referencia y copia de seguridad (Del Rincón, 1997, pág. 62).

Con todo el material transferido al ordenador, es necesario sentarse y volver a examinarlo con calma para inventariarlo y evaluar su calidad. Así, será necesario (Del Rincón, *ibid.*):

1) Elaborar un índice que clasifique toda la información recogida (notas de campo, transcripciones, fotografías, audios, vídeos, información documental, etc.) tanto entre los diferentes tipos de apoyo y materiales, como dentro de cada uno de los mismos (cronológico, temático, etc.), para hacer la información lo más fácilmente recuperable que sea posible.

Algunos criterios que nos ofrecen Hernández, Fernández y Baptista (2014, pág. 424) para empezar a organizar la información son los siguientes:

- Cronológico.
- Por sucesión de acontecimientos.
- Por tipos de datos: entrevistas, observaciones, documentos, fotografías, artefactos, etc.
- Por participantes de forma individual o en grupos (médicos, enfermeros, educadores, alumnos, etc.); y también distinguiendo a los «protagonistas» o informantes principales, de los secundarios.
- Por ubicación (tanto en un ámbito geográfico como espacial, dentro de un edificio o un escenario concreto).
- Por grandes temas (por ejemplo, en un estudio sobre las relaciones en un hospital, si merece la pena distinguir las sesiones centradas en la seguridad en el recinto, de las centradas en la calidad de la atención al paciente, otras más enfocadas a los problemas emocionales de los pacientes, etc.).

2) Revisar la calidad de la información. Releer y familiarizarse con los datos. Las notas de campo, ¿Son completas? ¿Y las transcripciones de las entrevistas? ¿Hay vacíos que requieran datos complementarios? ¿Quedan vacíos que convendría llenar? Si quedarán vacíos, nos tendremos que plantear (en función del tiempo y recursos disponibles, así como del grado de accesibilidad al grupo que estemos estudiando) volver al campo para completar aquello que haga falta o haya quedado pendiente.

2.2. Hacer una lectura preliminar de todo el material para explorar el sentido general de los datos

Una vez hemos completado las operaciones anteriores, se trata de leer y releer varias veces el material, sobre todo las transcripciones

y las notas o diario de campo para profundizar en el sentido general de los datos y empezar a visualizar maneras de clasificarlos y organizarlos temáticamente, cosa que en la fase siguiente dará lugar a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014, pág. 423) denominan «descripción de las categorías emergentes para la codificación abierta o de primer nivel». A medida que vamos leyendo, iremos subrayando, anotando, o poniendo títulos indicando a qué se refiere cada parte que marcamos y, si procede, podemos añadir comentarios ya propiamente analíticos en un sentido preliminar.

Si previamente no hemos hecho las fichas identificativas y el índice clasificatorio de la información recogida, tendremos que hacerlo después de esta lectura y relectura inicial.

2.3. Primera fase de «reducción» de los datos: categorización

La categorización (no confundir con la codificación, que viene después) es el modo más sofisticado de preparar los datos para el análisis. Y consiste en identificar temas y patrones clave en la información recogida, los cuales nos servirán para etiquetar, clasificar y poder recuperar, así como relacionar, los datos. En otras palabras, categorizar es decidir cómo agrupar conceptualmente fragmentos (unidades de análisis) que tienen aspectos comunes y asignarles una denominación global. El reto es simplificar y encontrarle el sentido a toda la complejidad contenida en las transcripciones y notas o diario de campo. Por eso, es necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos (Patton, 2002). Sin embargo, primero tenemos que establecer las categorías que nos proporcionará este sistema de códigos.

Las categorías tienen que ser pertinentes y ajustarse al contenido analizado y a los objetivos y a los interrogantes de la investigación. Esto quiere decir que normalmente esta operación de categorización no se hace en el vacío, sino que viene guiada tanto por las teorías y los conceptos que hemos trabajado en el marco teórico y el estado de la cuestión como por las guías o instrumentos (por ejemplo, el guión o cuestionario de entrevista, la guía de observación cuando esta es focalizada, etc.) que hemos aplicado en la recolección y el registro de la información.

El grado de aproximación a estos referentes teóricos iniciales dependerá también del tipo de análisis que queramos aplicar, más cercano a un modelo de análisis teóricamente preestablecido (*concept-driven*, en la terminología anglosajona), o más abierto, flexible y «pegado» a la propia lógica organizativa de los datos (*data-driven*).

En el primer caso, seguiremos un procedimiento deductivo, puesto que las categorías para codificar estarán establecidas a priori, y es función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente. En el procedimiento *data-driven*, en cambio, seguimos un procedimiento inductivo, consistente en elaborar las categorías a partir de la lectura y el examen del material recopilado, sin tomar en consideración categorías de partida. Algunos autores denominan a esta tarea categorización abierta (Strauss, 1987), en la que se parte de la búsqueda de conceptos para cubrir los datos. En muchas ocasiones, sin embargo, aplicamos un proceso mixto, a través del cual hacemos una propuesta previa de categorías, pero añadimos más o modificamos su estructura (más subtemas dentro de un mismo tema, por ejemplo) cuando este repertorio de partida se muestre insuficiente para clasificar toda la información recogida.

Al margen de esta advertencia básica, algunos criterios para categorizar son:

- Buscar la convergencia: ¿qué aspectos son similares? ¿Tienen algo en común? Se tienen que seguir los criterios de homogeneidad interna o similitud interna (parecido), es decir, el grado en el que tienen algo en común (ajuste), y de heterogeneidad externa o diferenciación externa entre categorías (Del Rincón, 1997, pág. 64).
- Exclusión mutua: hay que distinguir claramente las categorías (temas y subtemas) entre sí: evitar al máximo ambigüedades y similitudes entre diferentes categorías.
- Exhaustividad: toda la información se tendría que poder clasificar con alguna categoría (a pesar de que en principio no se aconseja crear una categoría para un único registro, la idea es poder asociar más de un registro en una misma categoría).
- Identificar la saturación de las categorías, es decir, el momento en que ya no podemos añadir más categorías para clasificar la información.

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta antes de elaborar la propuesta o el listado de categorías para la codificación de la información es identificar las unidades de registro y las unidades de contexto del material textual (preferentemente transcripciones y notas o diario de campo) que estemos trabajando para el análisis. Una unidad de contexto es el segmento del contenido que tiene que ser examinado para poder contextualizar y comprender el significado de una unidad de registro; una unidad de registro es el segmento mínimo del contenido que el investigador aísla y separa porque en el mismo aparece alguna de las palabras clave, temas, o subtemas que se han elaborado como «plantilla» para la codificación (Del Rincón, 1997, pág. 63). Los ejemplos más habituales de unidades de registro son: palabras clave, temas y subtemas, personajes, y acontecimientos.

Así pues, si se trata de un documento escrito, la unidad de contexto es el pasaje (habitualmente un párrafo, pero no siempre) en el que se encuentra la unidad de registro y, por lo tanto, el pasaje que el investigador tiene que leer para establecer cómo se trata un símbolo, un tema o un personaje determinados. Si la unidad de registro es una sola palabra, o un término, para categorizar este término el investigador tendrá que considerar la frase a la que pertenece; en este caso, la frase es la unidad de contexto (Del Rincón, *ibid.*). En muchos casos la unidad de contexto y la unidad de registro pueden coincidir en párrafos (ver ejemplo de codificación en anexo).

Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos, etc. Algunos autores, como Gibbs (2007, págs. 47-48), hacen gala de exhaustividad e incluso proponen un listado de lo que puede ser categorizado:

- Acciones específicas, comportamientos (basados en lo que la gente hace o dice que hace).
- Condicionamientos (externos o internos, materiales, organizacionales, etc.) de estas acciones.
- Acontecimientos significativos, ya sea para las personas implicadas o para el investigador.
- Actividades: se diferencian de los anteriores en que acostumbra a tener una mínima organización previa, a repetirse o ser habituales, y además tienen lugar en alguna localización particular y con el mismo grupo o subgrupo de personas.
- Estrategias, metodologías, tácticas, etc. dirigidas a una finalidad u objetivo.

- Consecuencias de las acciones, actividades, metodología, etc. (efectos, impactos, etc.).
- Estados o condiciones, situaciones generales experimentadas por el grupo en sentido general o por la organización, entidad o institución que forma parte del estudio.
- Significados otorgados por los participantes a las acciones descritas (cómo las ven, qué perspectiva tienen de las mismas).
- Aspectos vinculados a la participación o implicación de los actores en el grupo.
- Relaciones o interacciones informales (se pueden destacar subtemas relativos a conflictos, consenso, red de relaciones, liderazgos, etc.).
- Lugares o escenarios concretos (el contexto entero de los elementos en análisis).
- Aspectos metodológicos del propio investigador o reflexivos (su rol en la comunidad o grupo, cómo impacta su presencia en el campo). Estos temas son más habituales en el análisis de diarios o notas de campo escritos por el propio investigador.

Por otro lado, las categorías pueden tener un grado diferente de potencia interpretativa o abstracción: desde un nivel puramente descriptivo, clasificatorio en un sentido absoluto, hasta llegar a un nivel ya claramente explicativo, pasando por un nivel intermedio, que denominaríamos interpretativo, en el que las categorías propuestas no son netamente o no son solo descriptivas, pero tampoco llegan al nivel de sofisticación pedido en el polo explicativo (Del Rincón, 1997, pág. 65). Normalmente, cuando aplicamos un proceso de categorización inductivo nos movemos de forma más segura en el ámbito descriptivo, pero también nos podemos lanzar a hacer una propuesta o plantilla interpretativa (de hecho, en modalidades de análisis como la teoría fundamentada, que veremos

más adelante, vamos evolucionando desde códigos descriptivos a códigos más interpretativos y sintetizadores). En cambio, una categorización causal suele hacerse desde un procedimiento deductivo (categorías establecidas a priori, a partir de las lecturas y el marco teórico trabajado) bien justificado teóricamente.

Pero veámoslo con dos ejemplos concretos, uno en el que la fuente primaria es el diario de campo fruto de la técnica de la observación y participante; y un segundo en el que la fuente primaria de datos es la entrevista semi-pautada.

Ejemplo 1

Este ejemplo parte del diario de campo fruto de la observación participante de la autora (trabajado en su tesis doctoral, véase Ballestín, 2008), y del cual se cita un fragmento en el anexo del segundo módulo de lectura. No se ha tomado todo el listado completo relativo al diario de campo, sino solo la parte de la propuesta relativa al alumnado que asistía al refuerzo escolar de una de las dos unidades de observación (escuela de primaria de Mataró). Como se puede observar, las categorías son temáticas y basadas en un proceso mixto de elaboración (deductivo-inductivo) y de alcance más bien descriptivo, a pesar de que con algunos subtemas de cariz más interpretativo. La problemática de la investigación estaba centrada en el análisis de las experiencias y trayectorias escolares de los niños hijos e hijas de familias inmigradas en la etapa de primaria en el Maresme, desde una perspectiva etnográfica. Este es el listado de temas y subtemas:

1. *Clima escolar*
 - 1.1. *Descripción de espacios*
 - 1.2. *Decoración escolar*
 - 1.3. *Relaciones en los espacios comunes públicos*

2. *Actividades de refuerzo*
 - 2.1. *Estructura organizativa*
 - 2.2. *Dinámica de trabajo*
 - 2.3. *Materiales y recursos utilizados*
3. *Respuestas de los alumnos a las actividades de refuerzo*
 - 3.1. *Respuestas participativas*
 - 3.2. *Respuestas disruptivas*
 - 3.3. *Respuestas de inhibición*
4. *Actividades escolares lúdicas/culturales*
 - 4.1. *Actividades de cultura «tradicional»*
 - 4.1.1. *Respuestas de los alumnos*
 - 4.2. *Actividades lúdicas*
 - 4.2.1. *Respuestas de los alumnos*
 - 4.3. *Excursiones y salidas*
 - 4.3.1. *Respuestas de los alumnos*
 - 4.4. *Fiestas escolares*
 - 4.4.1. *Respuestas de los alumnos*
5. *Discurso docente sobre el alumnado de origen inmigrante*
 - 5.1. *Discurso según orígenes étnicos y culturales*
 - 5.1.1. *Marroquí*
 - 5.1.2. *Subsahariano*
 - 5.2. *Discurso culturalista*
 - 5.3. *Discurso colour-blind*
6. *Relaciones alumnado-profesorado*
 - 6.1. *Relaciones de confianza y apertura*
 - 6.2. *Relaciones de distancia y desconfianza*
 - 6.3. *Relaciones de conflicto*
7. *Relaciones entre iguales*
 - 7.1. *Relaciones de amistad y apoyo mutuo*
 - 7.2. *Relaciones de conflicto*
8. *Descripción personalidades (escolares) de los alumnos*

- 8.1. *Según sexo*
 - 8.1.1. *Chicos*
 - 8.1.2. *Chicas*
- 8.2. *Según etnicidad*
 - 8.2.1. *Origen marroquí*
 - 8.2.2. *Origen subsahariano*
- 9. *Juegos entre iguales*
 - 9.1. *Según sexo*
 - 9.2. *Según etnicidad*
 - 9.2.1. *Origen marroquí*
 - 9.2.2. *Origen subsahariano*
- 10. *Descripción profesorado*
 - 10.1. *Estilo comunicativo*
 - 10.2. *Estilos de enseñanza*
- 11. *Expectativas del profesorado sobre el alumnado de origen inmigrante*
 - 11.1. *Según sexo del alumnado*
 - 11.1.1. *Chicos*
 - 11.1.2. *Chicas*
 - 11.2. *Según etnicidad del alumnado*
 - 11.2.1. *Origen marroquí*
 - 11.2.2. *Origen subsahariano*

Ejemplo 2

Este ejemplo trata de una propuesta de categorización también de enfoque semidescriptivo (se proponen cajones abiertos sin cerrar «respuestas» dentro de cada uno de ellos), refinada por la autora a partir del original que presentó un alumno en el marco de la asignatura para codificar sus entrevistas semiestructuradas, elaboradas en el marco de un proyecto centrado en población anciana en situación de dependencia; y en el que se quería analizar en qué medida los centros de día inciden en

la sociabilidad de las personas mayores en situación de dependencia por dificultades físicas o psíquicas en un municipio de la provincia del Vallés Occidental. Las entrevistas fueron llevadas a cabo al equipo directivo y al personal de atención del centro de día, y a continuación exponemos la propuesta de categorías para clasificar la información:

1. *El centro de día*
 - a. *Historia/trayectoria del centro*
 - b. *Recursos disponibles*
 - c. *Personal de atención*
 - d. *Perfiles de los usuarios*
 - e. *Actividades llevadas a cabo de forma cotidiana*
2. *Situación de dependencia de los usuarios*
 - a. *Perfiles de dependencia entre los usuarios*
 - i. *Física*
 - ii. *Psíquica*
 - b. *Respuestas hacia la situación de dependencia*
3. *Sociabilidad y relaciones sociales de los usuarios dentro del centro*
 - a. *Aislamiento como punto de partida*
 - b. *Dinámicas de sociabilidad establecidas*
 - c. *Factores que intervienen en las dinámicas*
 - i. *Internos al centro*
 - ii. *Externos al centro*
 - iii. *Relativos al propio usuario*
4. *Participación de los usuarios en actividades de ocio*
 - a. *Participación dentro del centro*
 - b. *Participación fuera del centro*
 - c. *Factores asociados a la participación dentro del centro*
 - d. *Factores asociados a la participación fuera del centro*
 - e. *Factores asociados a las características del usuario*
 - f. *Actuaciones del centro para fomentar la participación en las actividades*

5. *El centro relacionado con la sociabilidad de los usuarios*
 - a. *Cómo entiende el centro la sociabilidad entre los usuarios*
 - b. *Objetivos del centro en relación con la sociabilidad*
 - c. *Acciones del centro en relación con los objetivos de sociabilidad manifestos*
 - i. *Organización/recursos*
 - ii. *Actividades*
 - d. *Límites reconocidos en relación con la sociabilidad de los usuarios*
6. *Calidad de vida y bienestar*
 - a. *Definición de qué es la calidad de vida para los usuarios de un centro de día*
 - i. *Relaciones sociales positivas*
 - ii. *Confortabilidad en la atención recibida*
 - iii. *Aspectos vinculados al cuidado del propio cuerpo*
 - iv. *Aspectos vinculados a la mejora personal y del proyecto vital*
 - v. *Aspectos vinculados a la capacidad de autonomía y decisión propia*
 - vi. *Aspectos vinculados a la integración social*
 - vii. *Aspectos vinculados a los derechos de las personas mayores en situación de dependencia*
 - b. *Factores asociados al sentimiento de calidad y bienestar*

Hay que tener muy en cuenta que cuando categorizamos transcripciones de entrevista, es más recomendable partir inicialmente del guión aplicado, puesto que allí necesariamente estarán reflejados los temas y centros de interés de la investigación. Entonces se trata de «traducir» las preguntas e ítems del guión en las categorías para la codificación del contenido, discerniendo elementos que en el guión no quedaban lo bastante desagregados o distinguidos, y añadiendo las categorías que aparecen como nuevas después de leer las transcripciones y que no teníamos contempladas en el guión de entrevista.

El trabajo de proponer la plantilla de categorías para la codificación de la información es muy importante, puesto que

usaremos los conceptos que representan para pensar sobre los datos con el fin de relacionarlos, compararlos y generar ideas fruto de este trabajo analítico contrastativo. En este sentido, la categorización puede ser concebida como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas sobre los mismos. Entonces, dado que los códigos que asignamos a las unidades de registro son vínculos entre las localizaciones de los datos y el conjunto de conceptos o ideas, suponen también mecanismos heurísticos, para el conocimiento. En la práctica, la categorización sirve, como decíamos, para organizar, poder recuperar e interpretar los datos. Miles y Huberman (1994, citados por Coffey y Atkinson, 2005, pág. 47) proponen que la categorización (y posterior codificación) constituye la «materia prima» del análisis que permite diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las reflexiones que se hacen sobre esta información. Argumentan que la categorización y codificación son procesos que permiten a los investigadores identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y extraer conclusiones.

2.4. Segunda fase de «reducción» de los datos: codificación

Para poder localizar cada una de las categorías propuestas en los materiales textuales, necesitamos asignarles códigos alfabéticos o numéricos que nos permitan marcar y clasificar la información, así como hacer recuperables de forma rápida los fragmentos de información de cara al análisis. La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros (Ryan y Bernard, citados por Fernández Núñez, 2006, pág. 4).

La codificación fuerza al investigador a hacer juicios sobre el significado de bloques contiguos de texto, y permite eliminar el caos y la confusión que habría sin ningún sistema de clasificación. Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita etiquetar los datos, encontrar patrones, marcar los temas y desarrollar sistemas de categorías, lo cual significa analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones y otros documentos para determinar qué es significativo, y a partir de aquí reconocer patrones en estos datos cualitativos y transformar estos patrones en categorías significativas y temas (Patton, 2002).

Los dos procesos —categorización y codificación— giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría. La categoría es definida por un constructo mental que tiene que ser confrontado al contenido de cada unidad para ver si se adecua como indicador empírico, de forma que quede determinada su pertenencia o no a la misma (Gil Flores, 1994, pág. 48).

La codificación nos permite, pues, dos formas de análisis:

- En primer lugar, nos posibilita recuperar todos los fragmentos marcados con el mismo código o etiqueta para verlos todos juntos y combinar pasajes que corresponden a una misma categoría (en lo referente a una temática, aspecto, o fenómeno, idea, explicación, etc.). Esta recuperabilidad es una forma muy útil de organizar y manejar los datos, y permite al investigador examinarlos de una manera estructurada.
- En segundo lugar, la codificación de los materiales escritos, especialmente cuando está desarrollada de forma jerárquica (temas y subtemas que dependen de los primeros), nos ofrece una visión de conjunto, una condensación, que nos permite

explorar la conectividad y comparabilidad entre los datos y examinar más tipos de cuestiones analíticas.

El proceso de codificación como tal no es más que la operación concreta por la cual se asigna a cada categoría un indicativo o código de identificación, que después se usa para marcar y hacer localizables las unidades de registros correspondientes a esta categoría. Por lo tanto, es el proceso manipulativo por excelencia del análisis cualitativo. A pesar de que se pueden usar códigos numéricos, lo más frecuente es utilizar abreviaturas de las palabras con las que se han etiquetado las categorías. Algunos metodólogos (Miles y Huberman, 1984; citados por Gil Flores, 1994, pág. 48) desaconsejan los números porque dificultan la asociación lógica de categorías y códigos, mientras que los códigos alfabéticos facilitan la localización y recuperación rápida de las unidades de información, especialmente si se usan códigos formulados de manera muy cercana al concepto original que describen. Para Miles y Huberman (1984, citados en *ibid.*), el código es una «abreviación o símbolo aplicado a un segmento de texto —muchas veces una frase o un párrafo— con el fin de clasificarlo». Distinguen códigos descriptivos (atribuyen una unidad a una clase de fenómenos), que son utilizados en un primer momento, y códigos con un mayor contenido inferencial, denominados interpretativos y explicativos como reflejo de este proceso de categorización más abstracto y teórico que hemos presentado más arriba.

Cuando practicamos una codificación manual, artesanal, podemos combinar el uso de colores para identificar y marcar los grandes bloques temáticos con los códigos (alfabéticos) que localizan las categorías más discretas y definidas dentro de estos temas amplios marcados con colores.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que una misma unidad de registro puede ser etiquetada con dos códigos (o más) diferentes, de modo que se produce un solapamiento, si bien su grado de pertenencia a las categorías que cada uno de los códigos representa pueda ser desigual (Gil, 1994; citado por Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, pág. 144).

Veamos una propuesta de plantilla de codificación a partir del primer ejemplo de categorización expuesto anteriormente. Los códigos son totalmente inventados, y de lo que se trata es de que enseguida sugieran la categoría a la que van asociados¹:

1. *Clima escolar*
 - 1.1. *Descripción de espacios (CLIESP)*
 - 1.2. *Decoración escolar (CLIDEC)*
 - 1.3. *Relaciones en los espacios comunes públicos (CLICOM)*
2. *Actividades de refuerzo*
 - 2.1. *Estructura organizativa (ACTORG)*
 - 2.2. *Dinámica de trabajo (ACTDIN)*
 - 2.3. *Materiales y recursos utilizados (ACTMAT)*
3. *Respuestas de los alumnos a las actividades de refuerzo*
 - 3.1. *Respuestas participativas (RESPART)*
 - 3.2. *Respuestas disruptivas (RESDIS)*
 - 3.3. *Respuestas de inhibición (RESINH)*
4. *Actividades escolares lúdicas/culturales*
 - 4.1. *Actividades de cultura «tradicional» (ACTTRAD)*
 - 4.1.1. *Respuestas de los alumnos (RESPACTTRAD)*

1 En el anexo ampliamos el ejemplo mostrando cómo se aplican estos códigos en un fragmento del diario de campo de la autora (lógicamente, no aparecen todos porque, como mencionamos, solo incluye una parte). Recordémoslo, no hay fórmulas de trabajo fijas, cada investigador tiene que pensar y diseñar su patrón o receta para poder hacer la codificación de la información.

- 4.2. *Actividades lúdicas (ACTLUD)*
 - 4.2.1. *Respuestas de los alumnos (RESPACTLUD)*
- 4.3. *Excursiones y salidas (ACTEXC)*
 - 4.3.1. *Respuestas de los alumnos (RESPACTEX)*
- 4.4. *Fiestas escolares (ACTFEST)*
 - 4.4.1. *Respuestas de los alumnos (RESPACFEST)*
- 5. *Discurso docente sobre el alumnado de origen inmigrante*
 - 5.1. *Discurso según orígenes étnicos y culturales*
 - 5.1.1. *Marroquí (DISCMAR)*
 - 5.1.2. *Subsahariano (DISCSUB)*
 - 5.2. *Discurso culturalista (DISCULT)*
 - 5.3. *Discurso colour-blind (DISCBLIND)*
- 6. *Relaciones alumnado-profesorado*
 - 6.1. *Relaciones de confianza y apertura (RELCONF)*
 - 6.2. *Relaciones de distancia y desconfianza (RELDIST)*
 - 6.3. *Relaciones de conflicto (RELCONFLI)*
- 7. *Relaciones entre iguales*
 - 7.1. *Relaciones de amistad y apoyo mutuo (RELAMI)*
 - 7.2. *Relaciones de conflicto (RELACON)*
- 8. *Descripción de los alumnos*
 - 8.1. *Según sexo*
 - 8.1.1. *Chicos (PERSCHICOS)*
 - 8.1.2. *Chicas (PERSCHICAS)*
 - 8.2. *Según etnicidad*
 - 8.2.1. *Origen marroquí (PERSMAR)*
 - 8.2.2. *Origen subsahariano (PERSUB)*
- 9. *Juegos entre iguales*
 - 9.1. *Según sexo (JUEGOSSEP)*
 - 9.2. *Según etnicidad*
 - 9.2.1. *Origen marroquí (JUEGOSMAR)*
 - 9.2.2. *Origen subsahariano (JUEGOSUB)*

10. Descripción profesorado

10.1. Descripción personal (PROFPERS)

10.2. Estilo comunicativo (PROFCOM)

10.3. Estilos de enseñanza (PROFEN)

11. Expectativas del profesorado sobre el alumnado de origen inmigrante

11.1. Según sexo del alumnado

11.1.1. Chicos (EXPECTCHICOS)

11.1.2. Chicas (EXPECTCHICAS)

11.2. Según etnicidad del alumnado

11.2.1. Origen marroquí (EXPECTMAR)

11.2.2. Origen subsahariano (EXPECTSUB)

En esta tarea más sistemática y práctica de la codificación, entran en juego los programas o aplicaciones informáticas de tratamiento cualitativo de datos. En un proyecto de investigación profesional, en el que además se acostumbra a trabajar en equipo, la cantidad de las transcripciones y textos (además de otros materiales) que hay que analizar puede ser agobiante, y por este motivo estos programas son de gran utilidad, puesto que agilizan mucho la tarea de codificación, nos ahorran mucho tiempo y además ofrecen la gran potencialidad de facilitarnos herramientas para poder trabajar las comparativas, las asociaciones de datos y la generación de gráficos y memorandos que nos preparan enormemente el camino para la tarea de análisis y redacción del informe de investigación propiamente dicho. Dos de los programas más conocidos en la actualidad son ATLAS.ti y NVivo. ATLAS.ti, *grosso modo*, permite al investigador: a) asociar códigos o etiquetas no solo con fragmentos de texto, sino también de sonidos, vídeos, imágenes, dibujos y otros formatos digitales que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales o estadísticos; b) buscar patrones a través de

la asociación de códigos –cruzar datos; c) clasificar estos patrones (Lewis, 2004; Hwang, 2008). Por su parte, NVivo es muy similar pero con complementos que permiten facilitar ciertos trabajos como la transcripción de vídeos y de audios, o para capturar información directamente de las webs; pero en cambio, ATLAS.ti admite más cantidad de formatos para el tratamiento de datos. Desgraciadamente, no nos podemos detener en el uso de estas aplicaciones informáticas para el análisis de datos. En el mercado (y en las bibliotecas) existen diferentes manuales que guían al usuario en su manejo y optimización.

Hay que decir que, si bien estas herramientas informáticas suponen un gran apoyo a la tarea de análisis de datos, no sustituyen el trabajo de pensar y diseñar las categorías y los cruces o asociaciones que hay que hacer entre códigos (categorías o variables), es decir, el modelo de análisis: los programas solo pueden funcionar a partir del «cerebro» con el que los tenemos que dotar para poder codificar/clasificar la información.

2.5. Integración, síntesis y representación de la información codificada

El proceso de codificación, como hemos visto, fragmenta las transcripciones (y otros textos) en categorías separadas por temas, conceptos, acontecimientos, estados, etc. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. El paso siguiente es comparar y relacionar entre sí todos los códigos con sus correspondientes fragmentos, para elaborar un relato explicativo o interpretativo integrado. Habitualmente, se sigue un procedimiento en dos fases: primero se analiza, examina y compara el material dentro

de cada categoría; después el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas (Fernández Núñez, 2006, pág. 4). El hito es llegar a construir un modelo conceptual de relaciones entre códigos (*ibid.*, pág. 6).

El resultado, por lo tanto, siempre es una síntesis de nivel superior (más abstracto, generalizador, o teórico) que la suma de las partes: tenemos que ser muy conscientes, como nos advierten Coffey y Atkinson (2005, pág. 45), de que a pesar de que la categorización y la codificación puedan ser parte del proceso de análisis, no se tienen que confundir con el análisis mismo: las dos operaciones reflejan nuestras ideas analíticas, pero no sustituyen la tarea de desarrollar esquemas conceptuales y plasmarlos gráficamente y por escrito en diálogo con los datos, que es donde reside el punto fuerte del trabajo analítico e interpretativo. Un trabajo que pide, además, el esfuerzo de una buena escritura: clara, ordenada, estructurada, sistemática y con el equilibrio justo entre las aportaciones más abstractas y teóricas y su aplicabilidad a la información recogida, «llamando» a la cita de los fragmentos codificados de nuestro material empírico a modo de ilustración y en aplicación de los mecanismos (inductivos y deductivos) de comprensión y explicación científica. Lo veremos con más detalle en el apartado final sobre la escritura del informe.

En este punto, activamos diferentes procesos cognitivos que implica el análisis: comprender el fenómeno objeto de estudio; sintetizar una descripción del fenómeno que dé cuenta de las relaciones entre los diferentes aspectos y conceptos; teorizar sobre cómo se interrelacionan los diferentes aspectos y conceptos; y recontextualizar con otros análisis y teorías. En definitiva, reconstruir los datos en un todo comprensible y significativo. Algunos autores (p. ej., Miles y Huberman, 1994) recopilan y enumeran diferentes tareas lógicas y cognitivas que aplicamos

cuando ya tenemos la información codificada para proceder a la síntesis de resultados y perfilado de conclusiones de investigación. Podemos elaborar tipologías, cadenas de causa-efecto o cadenas lógicas de evidencia, recurrir a metáforas, hacer desglose de aspectos a partir de un concepto de orden más abstracto, etc.

Para hacer más fácil esta fase de análisis propiamente dicho, todavía podemos desplegar una última operación, en este caso de síntesis, representando la información codificada a través de esquemas conceptuales, fichas, gráficos, memorandos, etc. Hay que decir que no es preciso esperar a la codificación para poder elaborar estos elementos, podemos hacerlo incluso previamente, teniendo en cuenta que a menudo los textos originados cuando se transcribe la información grabada resultan difíciles de alcanzar por el analista. Suelen ser dispersos, mencionan secuencialmente acontecimientos simultáneos y se tienen que ordenar para poder considerar diferentes características a la vez. Por esta razón, hace falta una transformación y una ordenación de los datos que permita presentarlos de manera asequible y operativa, con el objetivo de cubrir los objetivos de la investigación (Del Rincón, 1997, pág. 66). Esto se puede conseguir presentando la información por medio de estrategias como por ejemplo las parrillas clasificatorias, los mapas conceptuales, o bien gráficos descriptivos y explicativos y matrices descriptivas y explicativas (Miles y Huberman, 1984, 1987; citados por Del Rincón, 1997, pág. 66).

De todas las herramientas posibles de representación gráfica disponibles, los gráficos o esquemas, tanto descriptivos como explicativos, así como las matrices (o tablas) de resumen de la información, son las más utilizadas. Las parrillas o matrices de doble entrada nos pueden ser de mucha utilidad cuando las aplicamos a las transcripciones de entrevista para resumir y comparar,

para cada una de las personas entrevistadas, la información recogida o codificada en cada uno de los temas/subtemas/categorías.

La estructura más sencilla es:

Tabla 1. Ejemplo de parrilla de doble entrada para el vaciado de entrevistas codificadas

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4...
Tema/ subtema/ categoría 1				
Tema/ subtema/ categoría 2				
Tema/ subtema/ categoría 3				
Tema/ subtema/ categoría 4				

Fuente: Elaboración propia

El contenido que se ponga en cada casilla puede combinar el resumen sintético de la información recopilada en el código con el añadido de alguna cita importante o emblemática que podemos recuperar cuando redactemos el informe. Hay quien prefiere solo seleccionar citas clave y después elaborar el resumen y la comparativa a medida que se va redactando el informe. Merecerá la pena mantener esta literalidad, sobre todo cuando queramos recuperar las voces de las personas que han participado en la investigación. En informaciones que sean más sucintas u objetivables (ingresos, nivel de estudios, etc.), será suficiente con registrar el dato.

En lo que respecta a los esquemas conceptuales, nos pueden ser de utilidad tanto como modelo de análisis previo teóricamente orientado para clasificar los datos, como «resultado»

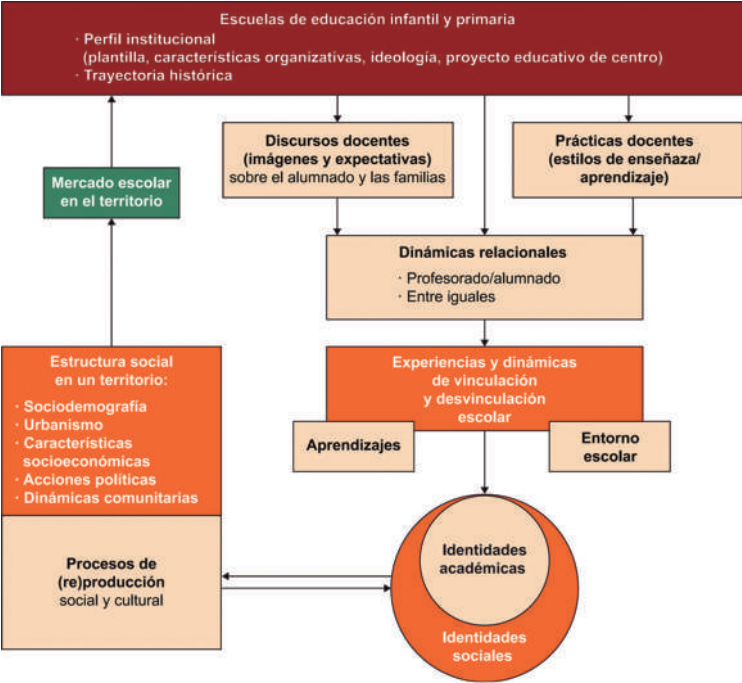
a modo de representación gráfica de un trabajo más *data-based* o inductivo de categorización y codificación de los datos.

A modo ilustrativo, se muestran un par de ejemplos:

Ejemplo 1

En el primer caso, se trata del modelo de análisis elaborado por la autora en su trabajo de tesis doctoral (2008) para clasificar la información recogida sobre experiencias y dinámicas de vinculación y desvinculación escolar de los niños de origen inmigrante extranjero, en dos escuelas de primaria de la comarca del Maresme. Este modelo de análisis se confeccionó a partir del marco teórico elaborado previamente.

Figura 1. Ejemplo de esquema conceptual para el análisis de datos

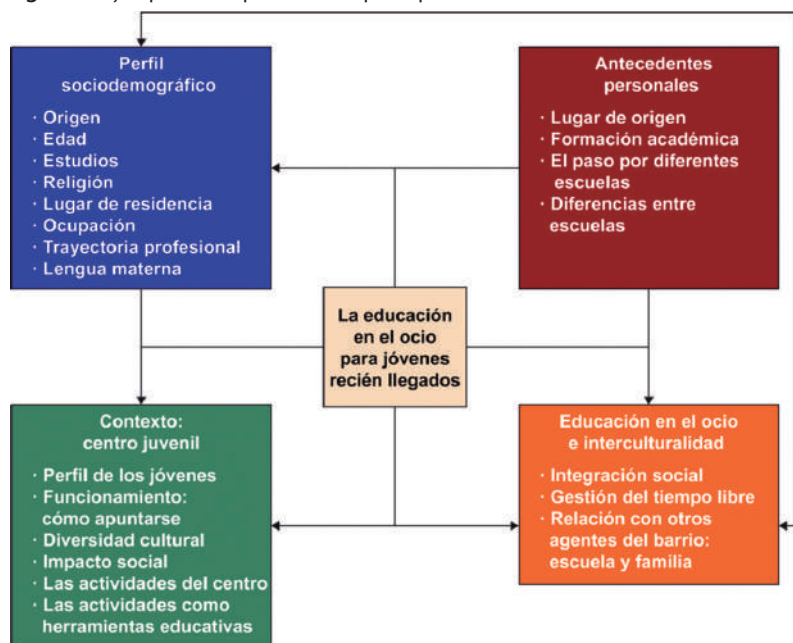


Fuente: Ballester, B. (2008)

Ejemplo 2

En el segundo ejemplo, se muestra el trabajo de representación gráfica del análisis de datos de una alumna de la asignatura, a partir de la categorización y codificación aplicadas a las entrevistas llevadas a cabo en el marco de un pequeño proyecto de investigación sobre los factores influyentes en la integración de jóvenes inmigrantes extranjeros en el ámbito de la educación en el ocio.

Figura 2. Ejemplo de esquema conceptual para el análisis de datos



Fuente: trabajo de la alumna J. Massot para la asignatura de Métodos y técnicas de investigación socioeducativa de la UOC, primer semestre del curso 2016-2017.

3. Tipos y estrategias específicas de análisis cualitativo: análisis del contenido, teoría fundamentada, y análisis del discurso

Destinamos este apartado a mostrar de forma general e introductoria tres tipos de análisis de datos cualitativos que tienen un enfoque y una mecánica propias dentro del marco general del análisis de datos cualitativo. Se trata de:

- Análisis del contenido.
- Análisis a partir de la denominada teoría fundamentada.
- Análisis del discurso.

3.1. Análisis de contenido

Desde una perspectiva eminentemente cualitativa, el análisis del contenido no es ni más ni menos que la tarea de categorización y de codificación de la información que hemos presentado más arriba. En un sentido amplio y no restrictivo, incluye cualquier estrategia analítica destinada a interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (a pesar de que no exclusivamente), de documentos escritos. En este sentido, Patton (1990, pág. 381) apunta que el análisis de contenido es el proceso de identificar, categorizar y codificar los patrones primarios de nuestros datos.

Ahora bien, el análisis del contenido (su acuñación conceptual) se perfiló, en sus orígenes, como una técnica eminentemente cuantitativa, y muy vinculada a investigaciones centradas en el mundo de los medios de comunicación escritos y audiovisuales (tratando mayoritariamente temas de propaganda y

aspectos de ideología política), así como de la psicología social. En este sentido cuantitativo, constituye una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera objetiva y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a un análisis estadístico (Berelson, 1952). En la práctica, es un análisis orientado al estudio de los temas, ideas o sujetos contenidos en un texto delimitado, los cuales pasan a ser aislados, contados, relacionados con su presencia o ausencia dentro del texto y, finalmente, interpretados.

El análisis cuantitativo del contenido mantiene el supuesto de que todo contenido de un texto o de una imagen puede ser interpretado de una forma directa o manifiesta, o de una manera sepultada en su sentido latente, oculto, que se sirve instrumentalmente del texto manifiesto. Tanto la información expresada como la latente cobran sentido y pueden ser interpretadas dentro de un contexto. El contexto, en este caso, es el marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer por avanzado o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice. Texto y contexto son aspectos fundamentales del análisis del contenido, la relación entre los cuales da cobijo a la idea de inferencia, operación analítica clave: de hecho, algunos metodólogos (Krippendorff, 1990, pág. 28) definen el análisis de contenido como una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. El investigador social solo puede conocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió.

En el análisis del contenido cuantitativo, el énfasis no recae, sin embargo, en los aspectos semánticos, o incluso sintácticos, de los textos, sino en la cuantificación de sus elementos o unidades de análisis integrantes (palabras, expresiones, frases, temas, etc.);

es decir, en la medida de su frecuencia de aparición en el texto. Esta cuantificación permite, precisamente, la comparación de los «contenidos» de diferentes documentos y, sobre todo, la inferencia.

¿Qué aspectos son analizables de este modo? Podríamos centrar directamente la atención en la contrastación entre el contenido directo de los mensajes y el contenido subliminal o valores implícitos; también en el análisis de su finalidad; o bien en la revelación de alguna ideología social, política o religiosa; también en el estilo de la comunicación, así como en las características del medio comunicador o la fuente emisora.

Desde estos parámetros, veamos ahora algunos ejemplos de aplicaciones del análisis de contenido cuantitativo: se puede usar, por ejemplo, para evaluar el grado de carga de contenido sexual de uno o varios programas televisivos; estudiar las apelaciones y características de las campañas publicitarias de algún producto en concreto; comparar las estrategias propagandísticas de partidos políticos en internet; determinar la evolución de cierta clase de pacientes que asisten a psicoterapia, analizando sus escritos y expresiones verbales; comparar el vocabulario aprendido por niños que usan más ordenadores en clase en comparación con otros que los usan menos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, págs. 251-252); cómo es el tratamiento de la inmigración en las noticias de la TV, cómo se conceptualiza la violencia de género en las noticias de prensa, cómo se enfocan en los medios las noticias sobre las movilizaciones y protestas sociales, y un largo etcétera.

A medida que la tradición cualitativa se va asentando, también se va haciendo más inclusiva la definición de análisis del contenido, hasta llegar a propuestas como la de Bardin (1996, pág. 32), según la cual englobaría «el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o

no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes». Por lo tanto, desde esta definición pertenecen al campo del análisis del contenido todas las técnicas dirigidas a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello, con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes al emisor y su contexto o eventualmente a sus efectos.

En la práctica del análisis cualitativo del contenido, la tarea de interpretación del discurso es más importante que la del recuento o la asociación estadística de los elementos del lenguaje. Cuando se requiere profundizar en los detalles relativos al contenido y trabajar mucho más desde una lógica comparativa y asociativa entre categorías para buscar patrones que pongan en evidencia una realidad, tendencia, impacto, etc. latente, entonces nos tenemos que plantear un análisis de contenido netamente cualitativo. Aún así, combinar técnicas cuantitativas y cualitativas puede ser una estrategia de análisis totalmente recomendable, por complementaria.

3.2. Análisis hacia la teoría fundamentada

En términos prácticos, los procedimientos y etapas del análisis basado en la teoría fundamentada no son muy diferentes de los que hemos presentado para el análisis cualitativo del contenido. Ahora bien, el trabajo de «reducción de datos» en la teoría fundamentada se hace exclusivamente desde una orientación *data-driven*, por contraposición a un modelo de planificación del

análisis *concept-driven*, dirigido desde conceptos y categorías teóricas previas. Esta orientación de «ir analizando exclusivamente desde los datos y a medida que se van recogiendo» implica una metodología de investigación todavía más flexible y maleable, dado que incluso el propio muestreo se va (re)configurando a medida que se avanza en el trabajo de campo y se llega a la saturación en los datos. A través del proceso de inducción, los sistemas de códigos establecidos exclusivamente a partir de los datos pasan sucesivamente de un nivel descriptivo a uno más interpretativo, es decir, se crean códigos interpretativos que integran varios códigos más descriptivos con una lógica (tendencia, explicación, etc.) identificable.

La teoría fundamentada es más que una técnica de análisis: es un diseño de investigación y un producto (O'Reilly, Paper y Marx, 2012; Charmaz y Bryant, 2008; citados por Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, pág. 472). El investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican en un contexto concreto y desde la perspectiva de varios participantes. Sin embargo, se trata de un nivel intermedio o sustantivo de la teoría (en contraste con la teoría formal, con una perspectiva más amplia) porque su capacidad de generalización es limitada cuando emana de un ambiente específico (Hernández, Fernández y Baptista, *ibid.*). Supone una aproximación que se enmarca en tradiciones constructivistas (fenomenológicas) e interpretativas por el énfasis y el objetivo en la generación y construcción de la teoría sustantiva fundamentada en la información empírica en oposición a los criterios de verificabilidad o confirmación de hipótesis teóricas (Trinidad, Carrero, Soriano, 2006, págs. 11-14).

Estas son, en formato de lista, las características más reconocibles de este tipo de análisis (Schettini y Cortazzo, 2015, pág. 35):

- La recolección de datos y el análisis transcurren de forma concurrente.
- Los datos determinan los procesos y productos de la investigación, y no los marcos teóricos preconcebidos.
- Los procesos analíticos suscitan el descubrimiento y el desarrollo teórico, y no la verificación de teorías ya conocidas.
- El muestreo se hace según lo que emerge de los datos, se denomina muestreo teórico y sirve para elaborar, refinar y completar las categorías analíticas.
- El uso sistemático de los procedimientos analíticos inductivos lleva a niveles más abstractos de análisis (de códigos descriptivos a códigos interpretativos y, eventualmente, explicativos).

El punto central, en consecuencia, en el planteamiento de la teoría fundamentada es facilitar un análisis cualitativo lo más abierto y flexible que se pueda, de cualquier tipo de datos, en contraste con otros tipos de investigación cualitativa que parten de una descripción conceptual preconcebida de los datos obtenidos. De hecho, es más común utilizar códigos *in vivo*, es decir, categorías constituidas por pasajes, frases o palabras exactas, literales, de los participantes o notas de observación, que por el lenguaje preconcebido o teórico del investigador.

Nos encontramos, por lo tanto, ante la variante analítica que apuesta más fuerte por el tratamiento inductivo y la productividad teórica directamente desde los datos, sin utilizar conceptos teóricos o categorías analíticas ya cerradas previamente; lo cual significa que cuando aplicamos esta modalidad (de hecho, como ya hemos puesto de manifiesto, más que una técnica de análisis de datos es una estrategia de investigación que afecta incluso al planteamiento de la problemática y la metodología de recogida de información), esperamos que la teoría vaya emergiendo

de manera totalmente arraigada a los datos, sin encorsetarse a modelos de análisis preestablecidos por el marco teórico. Así pues, la contribución de la teoría fundamentada al análisis cualitativo es la elaboración de un proceso de conceptualización y teorización basado directamente en la emergencia de patrones sociales a partir de los datos de la investigación.

Ahora bien, el tipo de teorías que se llegan a formular con el análisis de la teoría fundamentada son de alcance sustantivo y de reducido potencial generalizador, puesto que se fundamentan en el entorno de ámbitos muy limitados o particulares de la realidad social o cultural, por lo cual siempre tienen que ser enmarcadas y contextualizadas en alguna propuesta o modelo de teoría formal, la cual se refiere a un desarrollo conceptual de alcance más generalizable y universal, sujeto a procedimientos analíticos más deductivos.

De hecho, el análisis basado en la teoría fundamentada es especialmente útil cuando no disponemos de grandes teorías que nos permitan ubicar nuestra problemática, o cuando estas se hacen inadecuadas para el contexto, tiempo, casos o muestra, circunstancias, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). También cuando nuestro planteamiento de investigación es exploratorio y no pretende de entrada un gran alcance explicativo.

Estas circunstancias son las que explican su surgimiento como propuesta analítica en EE. UU. en los años sesenta. El modelo de la teoría fundamentada fue desarrollado por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss a finales de la década, en una investigación en el entorno de la exploración de los significados y las reacciones ante la muerte en entornos hospitalarios. Estos investigadores se encontraron con un vacío teórico en la materia, y a través de la teoría fundamentada desarrollaron un análisis del trato institucional dado al fenómeno de la muerte, y propusieron

una teoría predictiva de las reacciones mediante la comparación de las respuestas de los pacientes agonizantes y de todos los participantes relacionados con ellos en el contexto hospitalario. Después, reflexionaron sobre sus procedimientos y dieron forma a un método para crear teoría inductiva (Glaser, 1992, pág. 30, citado por Schettini y Cortazzo, 2015, pág. 33) sobre los comportamientos humanos y el mundo social con una base empírica. Cuando Glaser la define, la entiende como una metodología de análisis que está unida a la recolección de datos y tiene que permitir la formulación de un conjunto integrado de hipótesis conceptuales (Schettini y Cortazzo, *ibid.*).

Decíamos que el análisis de la teoría fundamentada tiene como rasgo principal el hecho de que la información se categoriza y codifica de forma totalmente abierta, pero después hay que proceder a un cierre y reordenación de estas categorías, estableciendo una sistematización y jerarquización de grandes categorías y subcategorías, es decir, organizando un modelo de interrelaciones que se denomina codificación axial, el cual supone el primer paso para representar la teoría emergente, un proceso que acaba con un refinamiento (selección e interrelación de las categorías y subcategorías más importantes y relevantes) para explicar el fenómeno de estudio mediante una tercera fase llamada codificación selectiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 475).

El análisis desde la teoría fundamentada usa lo que se denomina método comparativo constante como herramienta analítica inductiva para proceder a ejecutar los diferentes niveles de categorización y codificación mencionados hasta ahora, y generar conceptos e hipótesis, así como las relaciones entre ellos, mediante la emergencia de categorías centrales. Este método opera buscando en profundidad diferencias y similitudes a través de la categorización y codificación abierta de los «incidentes»

contenidos en los datos, hasta llegar a la saturación de las categorías (situación que indica que toda la información está cubierta y no cabe ninguna categoría adicional más).

Comparando dónde están estas similitudes y diferencias, el investigador puede generar conceptos relativos a las características de los comportamientos, tendencias, efectos, significaciones, etc., basados en patrones del comportamiento que se repiten; se trata de encontrar regularidades en el entorno de los procesos sociales. En este momento, se procede a generar las teorías sustantivas que explican las relaciones entre las categorías. Después de un proceso de validación y confrontación de varias teorías sustantivas, se abre la posibilidad de generar una teoría formal (Schettini y Cortazzo, 2015, pág. 34), o bien de dialogar y confrontar estas teorías sustantivas dentro de un marco de teoría formal ya establecido. De hecho, la teoría fundamentada no niega que se puedan iniciar investigaciones aplicando elementos de teorías ya formuladas (Abela y otros, 2007; citados en *ibid.*), pero siempre desde esta dimensión general o formal para situar y contextualizar nuestras aportaciones de teoría sustantiva.

3.3. Análisis del discurso

Tal y como sucede con la teoría fundamentada, el análisis del discurso rebasa la mera metodología de análisis de datos y se enclava en una perspectiva más amplia, transversal en ciencias sociales (muy utilizada en estudios de sociolingüística y psicolingüística, así como de ciencias de la comunicación), que bebe de la lingüística aplicada. El punto de partida subyacente es que el lenguaje, sus signos y estructuras, no reflejan o revelan simplemente realidades sociales, sino que construyen y legitiman estas

realidades, tanto las acciones individuales y sociales como las visiones del mundo.

Para aplicar con consistencia y utilidad el análisis del discurso (AD), nos tienen que interesar los elementos «significantes» del discurso como parte del objeto de estudio, es decir, la forma y la estructura del discurso más allá de sus elementos referenciales. El AD analiza los materiales escritos (transcripciones, diarios de campo, manuscritos, cartas, etc.) del trabajo de campo de investigación, con el propósito de encontrar indicios de estructura de significantes y significados que organizan las subjetividades y las definiciones de lo social desde sus diferentes contextos de producción (o enunciación).

Tiene que quedar claro que analizar entrevistas o diferentes fuentes de comunicación no supone automáticamente hacer AD: habitualmente hacemos análisis de su contenido, y solo cuando nos interesan los elementos interaccionales o subjetivos del discurso, o bien cuando queremos calibrar los aspectos de construcción de la realidad (tanto en el aspecto pragmático de cómo el discurso influye sobre las conductas, como en el aspecto más de creación y mantenimiento de ideologías e imaginarios) tendrá sentido aplicar el AD, adaptando los formatos de las transcripciones (con signos y notaciones específicos, anotando cada turno de intervención, en el caso de las entrevistas, etc.) al tipo de AD aplicado.

Jociles nos muestra un ejemplo muy ilustrativo (2005, pág. 3):

No es lo mismo analizar el discurso para reconstruir los tipos de conflictos familiares que se dan más frecuentemente dentro de los grupos campesinos tarraconenses (análisis del contenido), que para conocer cómo interpretan estos campesinos tales conflictos y qué sentimientos muestran hacia ellos, o para ver de qué manera el discurso sobre la

unidad de la casa afecta a sus comportamientos. En estos dos últimos objetivos, se activa la pertinencia del AD. Efectivamente, en el primer caso, nos interesa (véase la tabla siguiente) prioritariamente la dimensión referencial del discurso, es decir, nos interesa el discurso tan solo en tanto que hace referencia a una realidad extradiscursiva, a unos hechos o acontecimientos a los que se refiere; mientras que en los otros dos casos, el discurso tiene interés por sí mismo en tanto que acción discursiva: ya sea por ser producto de una subjetividad que tiene una sociogénesis determinada (dimensión expresiva); ya sea por tener capacidad de producir o inducir conductas y procesos de acuerdo con el mismo (dimensión pragmática) (Jociles, 2005, págs. 3-4).

Tabla 2. Funciones del discurso

Referencial	El discurso no interesa por s mismo , sino cuando hace referencia a una realidad extradiscursiva. Se aplican técnicas de análisis de contenido cuantitativo o cualitativo.
Expresiva (s AD)	El discurso interesa por s mismo. La conducta expresa una subjetividad (un modelo o una actitud cognitiva, valorativa y emotiva), y es producto de una praxis sociohistórica.
Pragmática (s AD)	El discurso interesa por s mismo. La conducta produce lo que enuncia o induce a comportamientos de acuerdo con lo que se ha dicho.

Fuente: Jociles (2005)

Dentro de la perspectiva y la metodología del AD, tenemos multitud de enfoques según la disciplina desde la cual lo estemos tratando, cosa que implicará diferentes zooms: estructura verbal, proceso mental, interacción o conversación, etc. De todas las posibles líneas que puede haber, abordaremos brevemente dos de las más utilizadas en ciencias sociales: el análisis crítico del discurso (ACD), y el análisis conversacional (AC).

3.3.1. Análisis crítico del discurso

El análisis crítico del discurso (ACD) es un enfoque específico muy aplicado sobre todo en el análisis de los medios de comunicación y de las instituciones gubernamentales, que estudia primariamente la manera en la que el poder, la dominación y la desigualdad social son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999, pág. 23). En otras palabras, el ACD se centra en el estudio de aquellas acciones sociales que se ponen en la práctica a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación, las desigualdades sociales o la marginación y exclusión sociales (Iñíguez, 2003, pág. 93).

Por lo tanto, desde esta perspectiva se considera el lenguaje como una forma de práctica social, analizando cómo la dominación se reproduce y es resistida a través de los discursos. El ACD se fundamenta en el acceso desigual a los recursos lingüísticos y sociales, recursos que son controlados por las instituciones. Los patrones de acceso al discurso y a los acontecimientos comunicativos son un elemento central para el ACD. El énfasis no es solo en la representación, sino en el carácter constitutivo del discurso en las relaciones de poder y de dominación (como parte igualmente constitutiva de las estructuras e instituciones sociales).

De acuerdo con su máximo teórico y difusor, Teun Van Dijk (1999, pág. 23), el ACD toma partido explícitamente con su acción investigadora y «espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social». En este sentido, los investigadores en ACD no solo conciben el discurso como una práctica social, sino que consideran que su propia tarea —desvelar cómo actúa el discurso en estos procesos— constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de suscitar

una actitud crítica en los hablantes, especialmente aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación. Se quiere, así pues, incrementar la conciencia crítica de los sujetos hacia los usos lingüísticos, y proporcionarles, además, un método con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos (Martín Rojo y Wittaker, eds., 1998, pág. 10; citados por Iñíguez, 2003, págs. 93-94).

3.3.2. Análisis conversacional

El análisis conversacional (AC) se enmarca en una perspectiva teórica microsociológica. Concretamente, es un enfoque desde la etnometodología y el interaccionismo simbólico que se interesa por el estudio de los métodos y estrategias que usan los participantes en una situación social de interacción para interpretar y actuar en el interior de los (micro)mundos sociales que estos construyen en sus prácticas. Se pone énfasis en la perspectiva émica: las categorías para analizar tienen que ser, dentro de lo posible, las mismas que utilizan los propios participantes a la hora de comprender la interacción.

Lo importante es descubrir cómo está organizada una pequeña comunidad, grupo, (micro)sociedad y cómo es su funcionamiento a partir de las acciones mismas, aquí en particular el discurso, de las personas que interactúan en la misma (Iñíguez, 2003, pág. 91). Desde el AC, el contexto no se ve como telón de fondo que da sentido a las prácticas de los actores sociales (mostrando un valor heurístico), sino que el propio contexto es el producto de la acción colectiva de los actores que participan en un acontecimiento discursivo, y no adquiere relevancia hasta que los propios actores se lo otorgan (Nussbaum, 2007, pág. 2).

Con este objeto, el AC estudia el orden, el desorden y la organización de la acción social cotidiana, y aprehende lo que la gente dice, explica, o hace, tal y como es producido por los participantes en la conversación. Es clave, pues, identificar, describir y estudiar el orden con el que se producen las conversaciones. El AC examina el lenguaje en uso y no las preconcepciones y esquemas previos definidos por los analistas (Iñíguez, 2003, págs. 91-92).

El análisis minucioso de este tipo de regularidades, como el *turn-taking* o turnos de palabra, permite conocer a fondo la interacción social y cómo se organiza, se mantiene y se conduce; lo que la gente hace se toma como un instrumento que puede mover la conversación y comportar ciertas acciones sociales, tan obvias como ocultas. Por ejemplo, la frase «¿Está la puerta abierta?» puede ser una pregunta ingenua, pero puede ser también una indirecta para que el interpelado cierre la puerta (Iñíguez, 2003, págs. 92-93). Esto implica el hecho de que la tarea interpretativa se centra en exclusiva en los datos verbales, sin buscar en fenómenos externos la explicación del comportamiento de los hablantes (Nussbaum, 2007, pág. 2).

4. La escritura del informe de investigación

4.1. Aspectos generales a tener en cuenta

El informe de investigación es nada más y nada menos que la parte que haremos pública y comunicaremos de nuestro proyecto de investigación. Por lo tanto, tenemos que cuidar mucho su

escritura, de forma que tanto la estructura, como los contenidos y el estilo narrativo, sean claros y coherentes con nuestros interrogantes y objetivos de investigación. Se tiene que cuidar mucho el título del escrito, de forma que sea claro y preciso, y nos sitúe rápidamente tanto en la problemática como en el contexto de la investigación.

El elemento clave para un buen informe de investigación es la articulación, diálogo y conectividad de la presentación de los datos con las aportaciones presentadas y discutidas en el marco teórico y el estado de la cuestión.

La investigación social constituye una actividad que conecta realidades concretas situables en un contexto específico con los grandes debates interpretativos que se producen en el interior de toda disciplina social. Toda actividad teórica aspira a los niveles más amplios posibles de generalización: organizaremos la lógica de selección de los datos en este sentido. Ahora bien: se trata de que el discurso interpretativo del investigador no obvie ni elimine aquellos elementos obtenidos en el campo que no se avengan con su lectura específica del universo estudiado. Hace falta, pues, que las voces de la población objeto de estudio aparezcan con toda su complejidad, con todo su contexto y no simplemente como datos al servicio exclusivo de la interpretación, cualitativa en este caso. Parafraseando al antropólogo Lévi-Strauss, hay que combinar la mirada próxima y la mirada alejada. Se trata de un reto doble: no simplificar la naturaleza dialéctica, contradictoria y, en algunos sentidos, irreductible de la experiencia de investigación al dictado de los marcos teóricos más o menos restringidos y, al mismo tiempo, no renunciar a determinados ámbitos de generalización a partir de los nuevos conocimientos adquiridos en un contexto concreto de investigación cualitativa (Comas, Pujadas y Roca, 2004).

Cuando redactamos el informe, tenemos que combinar una buena capacidad de síntesis y de interpretación reflexiva con la selección (o «llamada») cuidadosa de fragmentos literales (citas) de nuestros materiales de campo (básicamente, transcripciones y notas de campo, pero también imágenes, fragmentos audiovisuales, etc.) que permitan dotar de credibilidad estas interpretaciones mediante las voces y perspectivas de las personas participantes en la investigación.

4.2. Tipo de público

Dejando de lado estos aspectos más generales, el formato y la estructura del informe final deben ser adaptados al tipo de público que lo tiene que recibir, tal y como efectúan la clasificación Comas, Pujadas y Roca (2004, pág. 36):

- Las entidades políticas o administrativas que, a partir de la información proporcionada, tienen que definir e implementar políticas sectoriales determinadas (por ejemplo, en materia de políticas migratorias o de asistencia social). Los informes dirigidos a instituciones políticas o administrativas, que tienen como finalidad responder a preguntas muy concretas, vinculadas a la resolución de problemas de políticas públicas, suelen ser de carácter técnico y no incorporan normalmente un gran aparato crítico ni reflexiones de carácter teórico demasiado profundizadas. Por lo tanto, como trabajos de encargo, tienen ciertas limitaciones en este sentido.
- Las instituciones que financian investigaciones básicas y que supervisan solo la calidad del trabajo científico hecho y no

tanto los resultados obtenidos (por ejemplo: MINECO, CSIC, AGAUR, CIRIT, etc.). En muchas ocasiones, estos informes no se publican tal y como se envían a los organismos de investigación, sino que constituyen borradores de las futuras publicaciones que pueden ir dirigidas a los dos grupos listados a continuación. A menudo, están redactados en forma de memoria de investigación, en la que tan importante como los resultados es demostrar que se han invertido todos los recursos y se han cumplido todas las etapas de trabajo previstas en el proyecto presentado.

- Los miembros de la comunidad científica de la disciplina en cuestión (en este caso, los científicos sociales como sociólogos, antropólogos, etc.): tesis y tesinas, artículos en revistas especializadas, ponencias y comunicaciones. En lo que respecta a este público, hay que extremar el trabajo de profundización, interpretación y reflexión analítica, siendo especialmente cuidadosos con el uso de los conceptos y la terminología empleada, así como con la conexión entre el modelo teórico construido y los datos que hemos recogido y analizado a través de este modelo. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no tendrán la misma extensión ni profundización una tesis, que un artículo de una revista especializada, que una ponencia o comunicación en un congreso.
- El público en general, pero especialmente los miembros del grupo/institución o residentes del municipio/región que se ha investigado. En relación con este público, hablaremos del retorno de la investigación o *feedback*: es decir, enfocaremos el informe y los resultados de investigación de forma que sean significativos y útiles para estas personas desde su práctica cotidiana. En este sentido, la perspectiva tendrá que ser necesariamente más ligera y divulgativa en un ámbito teórico,

y los resultados deberían ir acompañados de grandes líneas de recomendación o propuestas de mejora de la problemática trabajada.

4.3. Estructura del informe

En cualquier caso, el principio de todo buen informe de investigación es un índice de contenidos claro, exhaustivo y bien ordenado que deje clara la estructura analítica de los datos y la lógica expositiva. Puesto que la modalidad más prestigiada y que acostumbra a frecuentar más a menudo los investigadores en cuanto al informe de investigación son la segunda y la tercera, acabaremos este capítulo con la estructura típica que suele tener cualquier informe académico de investigación, pensando sobre todo en un formato de tesis o de tesina, pero también (a pesar de que con apartados mucho más breves y sintéticos) de artículo científico:

1) Presentación e introducción de la problemática; objetivos e interrogantes de investigación.

Tenemos que formular el problema de la manera más clara y concisa posible. El foco de la investigación, definido mediante ideas y concepciones clave, se tendría que identificar y someter a discusión (Del Rincón, 1997, pág. 82). Hay que dejar patentes los objetivos e interrogantes de investigación de los que partimos. Es importante explicitar qué incluye la investigación y qué aspectos de la problemática se han tenido que excluir por motivos justificados. No debemos olvidar justificar la relevancia de nuestro propósito de investigación tanto en términos prácticos o aplicados, como en términos teóricos, de profundización en el conocimiento sobre la temática.

Ya desde el principio, el investigador tiene que ser honesto con la audiencia del estudio respecto a su posición personal, incluyendo una breve sección en la que explique su papel y su perspectiva respecto del fenómeno y de los hechos analizados, además de sus antecedentes, valores, creencias y experiencias que podrían influir en su visión sobre la problemática (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, págs. 510-511). También, en caso de que así sea, debe reportar si tiene alguna conexión (personal, laboral, etc.) con los participantes del estudio (Cuevas, 2009; Zemliansky, 2008; citados por Hernández, Fernández y Baptista, *ibid.*).

2) Marco teórico y estado de la cuestión; hipótesis de partida y modelo de análisis.

En el capítulo 2 ya hemos abordado el concepto y procedimiento de elaboración del marco teórico por lo que no nos extenderemos demasiado más. En resumen, tenemos que demostrar que conocemos lo que se ha investigado previamente en el ámbito científico sobre la problemática en un ámbito local e internacional. A partir de aquí, se trata de explicitar y presentar, también discutir si procede, las perspectivas, modelos, teorías y literatura relevantes para la temática, las cuales nos guiarán en la formulación de hipótesis de partida, así como en la elaboración de un modelo tentativo de análisis.

3) Metodología y técnicas de investigación y análisis de los datos.

En cualquier informe no puede faltar un capítulo o apartado metodológico en donde exponer y discutir los métodos y las estrategias de investigación aplicadas. Hay que hablar sobre el escenario, el acceso y los procedimientos para establecer el *rapport* y las relaciones personales. Presentar y justificar todas las técnicas de investigación utilizadas, con su correspondiente muestreo (tamaño de la muestra, perfiles, estrategia de muestreo...).

En esta tarea, no debemos olvidar describir las estrategias y los procedimientos relacionados con los roles del observador, la recogida de datos, el análisis y la elaboración teórica (Del Rincón, 1997, pág. 82).

En suma, es preciso explicar y justificar los pasos seguidos y las decisiones en la ejecución del estudio de forma lo bastante detallada como para que otro investigador especializado en la temática pueda repetir o replicar el estudio.

4) Cuerpo del trabajo: análisis y resultados. Capítulos temáticos de presentación de datos en función del modelo de análisis propuesto.

Estos capítulos tienen que seguir una estructura lógica con el modelo de análisis elaborado y con las temáticas y categorías que han emergido como relevantes para la problemática de investigación. A veces, se formulan precedidos por alguna frase o afirmación recogida en el campo que da una visión de resumen o de síntesis «emblemática». Por ejemplo: «“Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos”. Dinámicas de segregación entre iguales en el patio» (Ballestín, 2012). Como vemos, una sugerencia es establecer un título atractivo seguido de un subtítulo «serio», que dé la medida de lo que se está tratando en el capítulo o apartado.

En el cuerpo del trabajo, hay que ir conjugando y hacer dialogar en su máximo detalle interpretativo los datos que hemos codificado y las teorías y aportaciones que dan sentido a las categorías que hemos empleado para codificarlas. En caso de incluir (se suele hacer en un capítulo u otro) tablas y figuras, estas siempre tienen que ir acompañadas de su interpretación, nunca sustituyen el texto. Y lo mismo con las citas del material original (transcripciones de entrevistas y diario de campo, habitualmente), nunca pueden suplir la interpretación teóricamente

fundamentada. Recordemos: los discursos literales de las personas participantes no son «resultados» de investigación directamente, solo a través del filtro interpretativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2014, págs. 510-511) ofrecen una serie de recomendaciones a la hora de trabajar esta parte del informe:

- Tenemos que cuidar los detalles en todo el informe de resultados, no solo en la narración sino también en la estructura. Las secciones del informe tendrían que estar relacionadas entre sí con algún hilo conductor (el último párrafo de una sección con el primero de la sección siguiente).
- El análisis, la interpretación y la discusión en el informe tienen que incluir: las descripciones profundas y completas (así como su significado) del contexto o ambiente; de los participantes, de los lugares, objetos, acontecimientos y situaciones; las categorías, los temas y patrones emergentes relacionados con el planteamiento de la problemática, y sus vínculos (hipótesis y teoría).
- En este sentido, Mertens (2010, citado por Hernández, Fernández y Baptista, *ibid.*, pág. 511) sugiere que la mayoría de los informes deberían contener la historia del fenómeno o hecho revisado, la descripción de la ubicación o del lugar donde se llevó a cabo el estudio, el clima emocional que prevaleció durante la investigación, las estructuras organizacionales y sociales, así como las normas, y todo aquello que pueda ser relevante para que el lector comprenda el contexto en términos del estudio presentado.
- Además de descripciones y significados, hay que incluir, como ya hemos introducido más arriba, fragmentos de contenido o testimonios expresados por los participantes de cada categoría o temas tratados o emergentes: citas textuales cortas y largas,

en su lenguaje natural, a pesar de que las palabras puedan ser incorrectas desde el punto de vista gramatical o puedan ser consideradas «impropias» desde un registro culto. Las citas tienen que ir entre comillas o marcadas con algún formato diferente (por ejemplo, cursiva, o letra de un tamaño más pequeño o interlineado más reducido, etc.). También hay que identificar claramente, cuando se trata de citas de entrevista (a pesar de que también si es un pasaje de diario de campo donde hay varios actores), a las personas que aparecen según variables clave: edad, sexo, posición social, y todos aquellos datos que sean relevantes para el tema de estudio (por ejemplo, origen étnico y cultural, lengua materna, nivel de estudios, antigüedad en algún cargo o puesto de trabajo, etc.).

- Las descripciones y narraciones tendrían que utilizar un lenguaje vívido, fresco y natural, así como un estilo más personal. Se trata de hacer atractiva y humana la lectura, no despersonalizada y fría. A veces las narraciones pueden redactarse en primera persona y empezar con una historia costumbrista, un testimonio, una reflexión, una anécdota, etc. Para enriquecer las narraciones se recomienda usar ejemplos, anécdotas, metáforas y analogías.
- Ahora bien, hay que diferenciar con claridad las narraciones de los participantes, las del investigador y las interpretaciones que hace este de las otras dos. Es decir, diferenciar los datos o información directa de su interpretación analítica.
- Se tienen que incluir todas las voces o perspectivas de los participantes, al menos las más representativas (las que más se repitan, aquellas que se refieran a las categorías más relevantes, en su diversidad y heterogeneidad). Si creemos que nos falta alguna, tal vez sea conveniente volver al campo para recabar estas «voces perdidas» o, al menos, conocer los motivos

de su ausencia cuando esta no depende de nuestra tarea de investigación.

- El lenguaje no tendría que ser sexista ni discriminatorio en ningún sentido.

5) Recapitulación (resumen de toda la información recogida en los capítulos temáticos presentada de forma organizada y vinculada entre sí) y conclusiones.

En las conclusiones es donde más tenemos que reforzar el vínculo entre la esfera teórica de nuestra investigación y el corpus de información analizado. Aquí, además, hay que discutir las aportaciones fundamentales de la investigación, las cuales dependen del problema, de los temas objeto de estudio y de la información recogida. Se trata de remarcar la significación de las aportaciones o qué representan (Del Rincón, *ibid.*).

Se trata de recapitular los objetivos, sintetizar los resultados e identificar el apoyo y también las contrastaciones negativas a los objetivos o las hipótesis que se hayan formulado. Hay que conectar estas conclusiones con la literatura existente. Ahora bien, resumir no es repetir literalmente lo que ya hemos señalado como resultados, sino condensarlos e interpretarlos en términos más generales y de forma relacionada, sin introducir no obstante información nueva.

En las conclusiones es posible destacar los puntos fuertes de la investigación y los resultados (por su novedad, capacidad de apoyo a una teoría específica, profundización en algún ámbito de conocimiento, etc.), así como indicar los puntos débiles (lagunas, desequilibrios, riesgos, etc.).

6) Propuesta de nuevas líneas de investigación e hipótesis (tanto teóricas como de trabajo de campo).

Es muy recomendable (a pesar de que no siempre se hace) cerrar las conclusiones con una prospectiva que nos aporte nuevas líneas de investigación para profundizar en la problemática

estudiada. Se trata de recoger implicaciones científicas para futuras investigaciones, por ejemplo superando los puntos débiles que se hayan señalado en el punto anterior.

7) Si procede (no siempre es posible o esperable): recomendaciones para la intervención.

Estas recomendaciones son casi de obligado desarrollo cuando nuestro proyecto es de vocación o naturaleza aplicada y cuando es fruto de una demanda vehiculada por alguna Administración pública o entidad del ámbito no gubernamental (tercer sector) que espera una utilidad práctica y de intervención para la transformación social. Por lo tanto, se trata de recoger implicaciones prácticas para diseñar una política o intervención social en el ámbito estudiado. Idealmente, tampoco hace falta que sean recomendaciones técnicamente muy detalladas, porque nuestro objetivo como científicos no es proporcionar recetas ni planes de actuación en concreto, sino en todo caso grandes líneas de intervención que se tienen que adaptar y fundamentar de una forma específica a cada contexto.

8) Listado de la bibliografía y webgrafía.

Hay diferentes formatos oficiales de cita bibliográfica disponibles. Se trata de adoptar un modelo (o seguir el que esté indicado como estándar en un formato de artículo de una revista especializada) y ser coherentes con el formato elegido. Es muy importante distinguir la bibliografía realmente citada (consultada o leída directamente) de la referida (que se cita en las obras que hemos consultado, pero no se ha leído o trabajado de forma directa). También referenciar de forma rigurosa las fuentes procedentes de internet, incluyendo los enlaces e indicando la fecha de descarga o consulta en línea de la información. Cuando se trata de artículos de revista que disponen de formato papel y formato electrónico, hay que citarlos «como si» solo tuvieran

edición en papel, a pesar de que se pueda adjuntar después el enlace de descarga.

9) Si procede: anexos (con materiales fruto del trabajo de campo: transcripciones, fotografías, material gráfico y audiovisual recogido, etc.).

En ocasiones, se pueden agregar las transcripciones de las entrevistas, fotografías y otros materiales gráficos y audiovisuales como anexos, para fines de auditoría o simplemente para que cualquier lector pueda profundizar en la investigación. Hay que recordar, sin embargo, que nunca se tiene que poder identificar la identidad real de los participantes. La confidencialidad de los datos tiene que ser absoluta.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J. L.** (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ballestín, B.** (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. [tesis doctoral en línea] Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural. En: <http://cort.as/-AGyW>.
- Bardin, L.** (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Berelson, B.** (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press.
- Coffey, A.; Atkinson, P.** (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Madrid / Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Comas, D.; Pujadas, J. J.; Roca, J.** (2004). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D.** (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Dijk, T. A. van** (1999). «Critical discourse analysis and conversation analysis». *Discourse and Society* (vol. 10, n.º 4, págs. 450-459).
- Fernández, L.** (2006). «¿Cómo analizar datos cualitativos?» *Butlletí LaRecerca* (n.º 7) [documento en línea]. Universitat de Barcelona. http://cort.as/-_nvY.
- Gil, J.** (1994). «El análisis de datos cualitativos». *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gibbs, G.** (2007). *Analyzing qualitative data*. California: SAGE Publications.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill (2014).
- Hwang, S.** (2007). «Utilizing Qualitative Data Analysis Software: A Review of ATLAS.ti». *Social Science Computer Review* (vol. 26, n.º 4, págs. 519-527).

- Íñiguez, L.** (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jacob, E.** (1987). «Traditions of qualitative research: a review». *Review of Educational Research*. (n.º 57, págs. 1-50).
- Jociles, M. I.** (2005). «El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez». *Avá. Revista de Antropología*. (n.º 7, págs.1-25).
- Krippendorff, K.** (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, R. B.** (2004). «NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A Comparative Review of Two Popular Qualitative Data-Analysis Programs». *Field Methods* (vol. 16, n.º 4, págs. 439-464).
- Mejía, J.** (2011). «Problemas centrales del análisis de datos cualitativos». *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* (n.º 1, págs. 47-60).
- Miles, M. B.; Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2.^a ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Nussbaum, L.** (2007). «Análisis interaccional del discurso para el estudio del plurilingüismo escolar». *Emigra Working Papers* (n.º 108) [documento en línea]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://cort.as/-AH2n>.
- Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L.** (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM* (vol. xv, n.º 2, págs. 133-154).

- Schettini, P.; Cortazzo, I.** (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La plata / Edulp.
- Spradley, J. P.** (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A. L.** (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tesch, R.** (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R.** (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). («Cuadernos metodológicos», 37).
- Woods, P.** (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC.

Anexo del capítulo 4

Ejemplo de aplicación de la plantilla de categorías y códigos recogida en el ejemplo mostrado en el capítulo (fuente: Ballestín, 2008) a un fragmento del diario de campo del cual proceden:

Plantilla de codificación

1. Clima escolar
 - 1.1. Descripción de espacios (*CLIESP*)
 - 1.2. Decoración escolar (*CLIDEC*)
 - 1.3. Relaciones en los espacios comunes públicos (*CLICOM*)
2. Actividades de refuerzo
 - 2.1. Estructura organizativa (*ACTORG*)
 - 2.2. Dinámica de trabajo (*ACTDIN*)
 - 2.3. Materiales y recursos utilizados (*ACTMAT*)
3. Respuestas de los alumnos a las actividades de refuerzo
 - 3.1. Respuestas participativas (*RESPART*)
 - 3.2. Respuestas disruptivas (*RESDIS*)
 - 3.3. Respuestas de inhibición (*RESINH*)
4. Actividades escolares lúdicas / culturales
 - 4.1. Actividades de cultura «tradicional» (*ACTTRAD*)
 - 4.1.1. Respuestas de los alumnos (*RESPACTTRAD*)
 - 4.2. Actividades lúdicas (*ACTLUD*)
 - 4.2.1. Respuestas de los alumnos (*RESPACTLUD*)
 - 4.3. Excursiones y salidas (*ACTEXC*)
 - 4.3.1. Respuestas de los alumnos (*RESPACTEX*)

4.4. Fiestas escolares (<i>ACTFEST</i>)
4.4.1. Respuestas de los alumnos (<i>RESPACFEST</i>)
5. Discurso docente sobre el alumnado de origen inmigrante
5.1. Discurso según orígenes étnico-culturales
5.1.1 Marroquí (<i>DISCMAR</i>)
5.1.2 Subsahariano (<i>DISCSUB</i>)
5.2. Discurso culturalista (<i>DISCULT</i>)
5.3. Discurso <i>colour-blind</i> (<i>DISCBLIND</i>)
6. Relaciones alumnado-profesorado
6.1. Relaciones de confianza y apertura (<i>RELCONF</i>)
6.2. Relaciones de distancia y desconfianza (<i>RELDIST</i>)
6.3. Relaciones de conflicto (<i>RELCONFLI</i>)
7. Relaciones entre iguales
7.1. Relaciones de amistad y apoyo mutuo (<i>RELAMI</i>)
7.2. Relaciones de conflicto (<i>RELACON</i>)
8. Descripción de los alumnos
8.1. Según sexo
8.1.1 Chicos (<i>PERSNOIS</i>)
8.1.2 Chicas (<i>PERSNOIES</i>)
8.2. Según etnicidad
8.2.1 Origen marroquí (<i>PERSMAR</i>)
8.2.2 Origen subsahariano (<i>PERSUB</i>)
9. Juegos entre iguales
9.1. Según sexo (<i>JOCSSSEP</i>)
9.2. Según etnicidad
9.2.1 Origen marroquí (<i>JOCSMAR</i>)
9.2.2 Origen subsahariano (<i>JOCSUB</i>)
10. Descripción del profesorado
10.1. Descripción personal (<i>PROFPERS</i>)
10.2. Estilo comunicativo (<i>PROFCOM</i>)
10.3. Estilos de enseñanza (<i>PROFEN</i>)

11. Expectativas del profesorado sobre el alumnado de origen inmigrado

11.1. Según sexo del alumnado

11.1.1 Chicos (*EXPECTNOIS*)

11.1.1 Chicas (*EXPECTNOIES*)

11.2. Según etnicidad del alumnado

11.2.1 Origen marroquí (*EXPECTMAR*)

11.2.2 Origen subsahariano (*ESPECTSUB*)

Aplicación al fragmento de diario de campo (lógicamente no se aplican al fragmento la totalidad de los códigos):

Observación en 4.º de Primaria (grupos A y B)

Viernes 9/03/XX. Clase de refuerzo

Horario: 10:30 a 11:45

Lugar: Aula de refuerzo.

Maestra: Patricia.

Alumnos observados: Siham, Kamal; Patricia, Alejandra, Rafa, Eric.

Hoy ha sido la primera observación que realizaba en la escuela *Icaria*. He llegado a las 9:00, tal y como había quedado con Victoria (del equipo coordinador) el miércoles pasado, cuando se me confirmó el permiso para poder trabajar en la escuela. En principio, Victoria debía presentarme a Patricia y Marina, las dos maestras de refuerzos, a fin de poder comenzar con estos alumnos.

He accedido al vestíbulo, en medio del griterío de los alumnos que entraban en filas, por grupos y clase, acompañados de los maestros, por la puerta de atrás que da a las pistas. Las horas de entrada y salida siempre están marcadas con música, que es muy variada: hoy, por ejemplo, a las 9:00 ha sonado una melodía desconocida para mí de un cantante con una voz parecida a la de Leonard Cohen (otro día, he escuchado canciones de Cher). Ya dentro del vestíbulo, he visto que tenía la misma decoración que hace dos semanas, cuando vine por primera vez a

hablar con el equipo coordinador: se trata de una serie de dibujos grandes, hechos con pinturas y pegados sobre unas láminas grandes de cartulina, que muestran a diferentes personajes de la vida cotidiana tanto de la escuela y como de fuera de ella con un bocadillo en el que expresan su tarea en la sociedad. De este modo (y lo describe todo de memoria), está la mujer de la limpieza, que dice algo así como «Yo me encargo de que vosotros encontréis limpia la escuela cada día»; el conserje (Virgilio, con una foto de su cara gigante pegada en el dibujo) dice: «Yo pongo la calefacción en la escuela»; hay también un dibujo de un cartero que dice «Yo os llevo las cartas»; otro de un padre y una madre que dicen algo así como «Nosotros os damos los libros y el material para que podáis estudiar», etc. Al final de la ronda de dibujos, están dibujados tres niños: a la izquierda, un niño caracterizado con piel oscura dando una patada a una pelota de fútbol; en el medio, una niña mirando al frente, y a la derecha otro niño rubio que dice: «Tú también puedes hacer casas por los demás». (CLIESP / CLIDEC).

Mediante esta decoración, se entrevistó claramente la pedagogía de «civismo» que la escuela pretende inculcar en los alumnos: estos dibujos ofrecen una visión «cooperativa» (pero también funcionalista) de la sociedad, en la que todo el mundo tiene una misión de cara a los demás. Esto se quiere transmitir a los niños a través del «Tú también puedes hacer...».

Mientras esperaba, he visto que se formaba una cola de padres y madres frente a la ventanilla de secretaría para recoger los vales del comedor del día (me parece que solo los tienen que ir a recoger los niños que se quedan esporádicamente, no los que se quedan a diario). Atendían la ventanilla uno de los maestros y una niña que parecía la monitora, o al menos se veía bastante joven. (CLICOM).

Al cabo de un rato, Victoria me ha presentado a Patricia, pero ha habido un malentendido de horario porque Patricia me ha informado de que los refuerzos de los viernes son a las 10:30, después del patio. Le he dicho que bien, que no pasaba nada, que dado que vivía cerca, me iba a casa y ya volvería a la hora de empezar los refuerzos. Hemos quedado así y me he ido.

Patricia es una chica de unos treinta y pocos años. Es muy delgada, rubia y fina de cara. Viste de manera elegante y tiene una voccecita aguda pero enérgica.

Ha sido muy amable conmigo, y en principio no ha mostrado ninguna reticencia a que fuera a su clase. (PROFPERS).

A las 10:30 en punto he vuelto a entrar en la escuela y he subido directamente al Aula de Refuerzo, que continua aún en el primer piso, para esperar a Patricia. Mientras tanto, los niños que subían del patio han ido pasando en fila por mi lado, también los he visto subiendo las escaleras hacia el segundo piso al otro lado del pasillo (hay dos escaleras a lado y lado del edificio). (CLIESP). *Aparentemente no se han fijado demasiado en mi presencia, y tampoco las maestras, cosa que me ha sorprendido. Parecía como si estuvieran acostumbrados a ver personas de fuera de la escuela por los pasillos.*

El Aula de Refuerzo se diferencia externamente de las otras en sus reducidas dimensiones, y en que su parte frontal está hecha con vidrieras traslúcidas. Mientras esperaba a que Patricia fuera a buscar a los niños, me he podido fijar en todos los detalles del aula; para empezar, los niños se disponen en torno a cuatro mesas grandes unidas, con lo cual todo el mundo puede verse las caras. (ACTORG). En la entrada, al lado de la puerta, hay una estantería llena a rebosar de diferentes juegos. Haciendo esquina, se ve un gran armario con material para poder trabajar. Después, y envolviendo la pared hasta llegar a los grandes ventanales, se encuentran una serie de mesas donde hay varias plantas alineadas y sobre las que están las cubetas con los lápices, los colores, las gomas, etc. (el material es común, los niños entran sin material propio). Hay enganchados diversos carteles relacionados con la escuela o con la enseñanza en la ciudad, como por ejemplo uno donde se ven una serie de dibujos hechos por niños pequeños (quizá de P4 o de P5) y que conmemora el décimo aniversario del CEIP L'Esparver. En conjunto, es una aula muy acogedora y que parece muy preparada para el tipo de actividades que se realizan en ella. (CLIES / CLIDEC).

Pasado un rato, Patricia ha ido llegando con los niños de Cuarto A y Cuarto B. Se trata de seis alumnos de los cuales dos son de origen marroquí, y por lo que he sabido después, están escolarizados aquí desde P3. Sus nombres son: Kamal, Siham, Patricia, Alejandra, Rafa y Eric.

Los niños se han quedado un poco sorprendidos al entrar y encontrarme en el aula. Kamal y Rafa enseguida han reaccionado y han comenzado a hablar conmigo

para preguntarme como me llamaba y si era una nueva maestra. El resto se han mostrado más tímidos y se han ido sentando sin atreverse a dirigirse a mí. Me he dado cuenta de que, mientras con la maestra y conmigo hablaban en catalán, entre ellos se han expresado continuamente en castellano. (PERSNOIS / PERSMAR).

Su disposición en las mesas ha quedado establecida de la siguiente manera:

Patricia	Patricia (derecha)
Rafa	Kamal
Eric	Siham
Yo	Alejandra

(ACTORG).

Lo primero que ha hecho Patricia ha sido presentarme, y lo ha hecho simulando que yo era una nueva maestra que venía al aula a ayudar. Después les ha hecho presentarse a ellos uno por uno diciendo su nombre y de qué curso venían. (ACTDIN). Kamal y Siham estaban muy nerviosos porque querían hablar ellos primero. Pero Patricia ha comenzado la rueda desde Eric, que se ha presentado tímidamente. Kamal ha intentado llamar mi atención haciendo tonterías. Y chivándome que Siham estaba diciendo palabrotas por lo «bajini»: «Mira Bea, la Siham està dient “merde”!» (efectivamente, Siham repetía esa palabra continuamente, como una letanía). Patricia ha intentado ignorar a Kamal, pero al final le ha tenido que reñir y pedir que se callara. Por su parte, Siham desde el principio ha estado muy intranquila, haciendo ruido, hablando a gritos, levantándose de la silla, intentando interrumpir a Patricia... Cada vez que la maestra le ha pedido que escuchara y se sentara bien, la niña ha puesto cara de enfadada y se ha cruzado de brazos escondiendo en ellos la cabeza. (RESDIS + PERSNOIS / PERSNOIES / PERSMAR).

Patricia ha anunciado que hoy estudiarían el apóstrofe. Ha comenzado preguntando: «*Algú de vosaltres sap el que és un apòstrof?*» (¿Alguien de vosotros sabe lo que es un apóstrofe?). (ACTDIN). Algunos niños como Eric, Alejandra y

Patricia han levantado el brazo para esperar a que la maestra los dejara hablar. Kamal y Siham no, se han puesto a hablar a gritos. Todos han dicho que «era una rayita que se pone delante de algunas palabras». (RESDIS). Entonces Patricia ha pedido que salieran a la pizarra a escribir algún ejemplo de palabra con apóstrofe. (ACTDIN). Siham enseguida se ha abalanzado sobre la pizarra sin esperar que la maestra ordenara los turnos. (RESDIS). Patricia la ha reñido y le ha pedido que volviera a su sitio. (PROFCOM / RELDIST).

Mientras sus compañeros iban saliendo a la pizarra y escribían palabras apostrofadas com «l'Anna», «l'Erio», «l'elefant», «l'estufas», etc. (por lo visto, la maestra ha decidió dejar a Siham para el final), Siham ha entrado en una dinámica de berrinches que ha ido *in crescendo*, hasta que ha llegado un momento en que se ha arrojado desde la silla, se ha tirado al suelo, y se ha quedado allí sentada de brazos cruzados con la cabeza escondida, aparentemente llorando (simulando que lloraba). Siham es una niña muy morena y con los ojos y el pelo negros. Enseguida se nota que es muy nerviosa y tiene mucho carácter. Continuamente ha querido ser el centro de atención. Me parece que su pose de niña pequeña es precisamente para reclamar la atención de la maestra.

Patricia la ha ignorado hasta que, después de llevar Siham un buen rato tirada en el suelo, le ha pedido que hiciera el favor de sentarse en la silla y dejar de comportarse como una niña pequeña. (PROFCOM / RELDIST).

Siham ha vuelto de mala gana a su sitio y se ha desconectado totalmente de la actividad hasta que le ha llegado el turno de salir a la pizarra, adonde ha salido escopeteada para escribir «l'anao» ('el pato'). Creo que la táctica de Patricia ha sido que Siham no consiguiera su objetivo de acaparar toda su atención. Por su lado, Kamal tampoco ha parado de interrumpir las explicaciones de la maestra y de pelearse e insultarse con Siham intentando que yo me posicionara a su favor y riñera a Siham (PERSNOIES / PERSMAR / PERSNOIS).

Una vez trabajados los ejemplos de la pizarra, Patricia ha repartido unas hojas en las cuales había una serie de oraciones que incluían palabras con apóstrofe y que se tenían que relacionar con los dibujos correspondientes ordenados en viñetas más abajo. (ACTDIN / ACTMAT).

Como yo estaba sentada entre Eric y Alejandra, he hecho el seguimiento de estos dos alumnos: ambos han realizado bastante bien el ejercicio, la única confusión ha sido entre dos dibujos y dos oraciones que implicaban las palabras «*l'aigua*» i «*l'aixeta*» ('el grifo'), con un campo semántico muy similar. Eric, Patricia y Alejandra han trabajado a buen ritmo y han ido completando el ejercicio. (RESPART).

Un caso aparte, sin duda, han sido Kamal y Siham. Ninguno de los dos ha acabado el ejercicio: Kamal no ha llegado ni a comenzar. Kamal también parece un niño muy activo y nervioso, con grandes dificultades para escuchar y concentrarse. En ningún momento se le ha visto atento a la actividad que proponía la maestra. Todo el tiempo ha estado disperso y más pendiente de monopolizar las gomas y los lápices que de trabajar con sus compañeros. (PERSMAR / PERSNOIS / RESPART).

Es cierto que todos los alumnos se han peleado en algún momento dado porque alguien estaba monopolizando la goma más nueva y el sacapuntas. Pero los dos alumnos a los que más se ha oído gritar y pelearse levántandose de la silla y los que más amonestaciones se han llevado, han sido Kamal y Siham. Sobre todo se han peleado entre ellos. Ha llegado un punto en que Kamal le ha dado un puñetazo en la espalda a Siham y esta se ha puesto a berrear escandalosamente, llamando a Patricia. El golpe de Kamal no ha sido tan fuerte como para que Siham gritara de esa manera, la niña parecía buscar la atención de la maestra para que a Kamal le cayera una buena reprimenda. (RELACON / PERSMARS).

Enseguida, Patricia ha ido hacia Kamal, y gritándole «*Bueno, ja n'hi ha prou, Kamal, t'has passat molt*» ('¡Bueno, ya está bien, te has pasado mucho!') y se lo ha llevado fuera del aula (RELCONFLI). Siham al momento ha parado su llorera y se ha vuelto a levantar de la silla para ir a buscar unos colores que después no ha utilizado, dejando escapar de tanto en tanto un ruidito repetitivo en forma de «gruñidos» cuando sus compañeros no querían dejarle el material que les pedía. Al cabo de unos diez minutos, Patricia ha vuelto sin Kamal y ha reñido a Siham por continuar molestando a sus compañeros. Siham ha vuelto a enfa-

darse, ha borrado muy fuerte con la goma y ha hecho un agujero en el papel. Inmediatamente se ha levantado para enseñárselo a la maestra y le ha dicho: «*Patricia, i ara què, se m'ha trencat. Dóna'm un altre*» ('Patricia, ¿y ahora qué?. Se me ha roto, dame otro'). (PERSMAR / PERSNOIES / RESPART). (RELCONFLI). Patricia se ha negado respondiéndole, «*Ab, si haguessis anat més amb compte..., ara tu mateixa...*» ('Ah, si hubieses ido con más cuidado... ahora tú misma...') Siham ha continuado sin hacer los ejercicios, y el resto del tiempo ha estado totalmente distraída y desconectada de la actividad.

Una vez han acabado la tarea de escritura, Patricia ha dejado que los alumnos pintasen los dibujos con colores. (ACTDIN). Siham se ha puesto a pintar sin haber escrito casi nada... Parece que Patricia la ha dejado por imposible. Ha seguido más de cerca al resto de alumnos que estaban trabajando. Entonces han venido las peleas porque todos querían pintar con los rotuladores, y nadie parecía dispuesto a utilizar los lápices. Continuamente se han ido oyendo intercambios como: «Pásame el azul», «No, yo lo he pedido primero», «No, antes iba yo...» etc. Estas demandas de los colores entre ellos las han hecho en castellano, idioma que utilizan continuamente para sus conversaciones informales. Me he fijado en que María utilizaba la técnica de repasar los contornos de los dibujos con rotulador y después pintarlos con los lápices. Le he alabado el gusto, y entonces me he dado cuenta de que Eric y Rafa comenzaban a hacer lo mismo. También les he dicho que les estaba quedando muy bonito, y ellos se han mostrado satisfechos. Entonces ha disminuido el jaleo que estaban armando por los rotuladores. (RESPART).

Mientras los niños estaban pintando, Patricia los ha hecho venir uno por uno a una mesa, situada en una de las esquinas del aula, para que le leyeran en voz alta fragmentos de un texto del libro de catalán. Los ha animado y felicitado por la lectura a todos. En ningún momento les ha corregido o dicho que no leyeran bien, aún cuando alguno tuviese algunas dificultades. (ACTDIN / PROFCOM).

Cuando le ha tocado a Siham, he visto que se esforzaba por leer bien y que estaba atenta a las indicaciones de la maestra. Este hecho creo que corrobora

que Siham rinde y trabaja cuando acapara la atención personalizada de la maestra, en caso contrario se desconecta y pasa de las actividades individuales. (RESPART).

Una vez han acabado de leer todos, Patricia les ha dejado un rato para jugar. (ACTDIN).

Enseguida todos se han mostrado muy contentos y excitados, y se han abalanzado a la estantería de los juegos para escoger uno. Patricia ha elegido uno consistente en una serie de piezas redondas de diferentes colores fluorescentes (rosa, amarillo, naranja...), con unas aberturas para poder engancharlas entre ellas y formar figuras. Por su parte, Alejandra se ha entretenido jugando ella sola con una especie de juego de la escalera en forma de serpiente. Eric y Rafa han ido a buscar un juego con letras para adivinar palabras. Siham se ha llevado a la mesa un juego de dos jugadores consistente en que uno elabora una fila de colores oculta y el otro le tiene que ir adivinando los colores dispuestos. (RESPART).

Siham, que hasta entonces se había comportado aparentemente como si yo no estuviera, de repente me ha requerido para jugar con ella: «*Va, tu jugues amb mi*» («Va, tú juegas conmigo»). Le he respondido que primero me tenía que explicar cómo se jugaba. Ella lo ha hecho muy rápido y olvidando cosas, en este punto la maestra ha intervenido para completar la explicación. A Siham le ha dicho: «*Ai, Siham, ja no te'n recordes? Si vas estar jugant l'altre dia*» («Ay, Siham, ¿ya no te acuerdas? Si estuviste jugando el otro día»). Nos hemos puesto a jugar y Siham lo ha hecho muy atenta y concentrada, enseguida ha adivinado mi combinación de colores. La he felicitado y se ha mostrado muy orgullosa y contenta. De todas formas, constantemente le he ido detectando arranques de genio algo extravagantes: por ejemplo, cada vez que se equivocaba en su elección de los colores, soltaba ese «gruñido» cerrando los ojos que hacía cuando estaba enfadada con Patricia porque no la dejaba salir a la pizarra. En cambio, cuando lo hacía bien saltaba de la silla gritando: «¡Bien, bien!». (RESPART / PERSNOIES / PERSMAR).

Poco a poco ha ido llegando la hora de acabar la sesión y los niños se han ido poniendo nerviosos porque querían ir a ver la primera «*tallada de pota*» («corte de pierna») de la Vieja Cuaresma que se iba a escenificar en el patio. (ACTDIN).

Un rato antes de recoger, Patricia ha hecho volver a la clase a Kamal, que aparentemente ha entrado más calmado y se ha mostrado más silencioso. (No sé dónde ha llevado a Kamal Patricia cuando se ha enfadado con él. No me he atrevido a preguntárselo. Pero creo que no lo ha castigado sin hacer nada, sino que le ha puesto alguna tarea, porque ha vuelto con un papel y un lápiz en la mano). **(RELDIST / PROFCOM)**. Especialmente nerviosa se ha puesto Siham, que hoy tenía el papel protagonista en el acto (cortar la pierna de la figura de la Cuaresma). Cuando Patricia ha dado la consigna de recoger, todos los niños se han puesto a guardar los juegos de cualquier manera, sin recogerlos bien y Patricia les ha tenido que reñir para que los colocaran correctamente. En concreto, Patricia se ha enfadado con Siham porque quería marcharse sin recoger su juego. Siham lo ha comenzado a guardar de mala gana y la maestra ha tenido que estar encima para que lo hiciera bien: «*Siham, els botons blancs i negres petits no els barrejis amb els altres, guarda'ls al seu lloc*» ('Siham, los botones blancos y negros pequeños no los mezcles con los otros, guárdalos en su sitio'). **(RESPART / PERSNOIES / PERSMAR)**. Finalmente, todos han acabado de recoger y han salido pintando hacia su aula para bajar al patio. Patricia ha cerrado el aula, y justo en ese momento ha pasado Pere, el «maestro de ceremonias» del acto de la Vieja Cuaresma, con los alumnos de P5. Le ha pedido que se encargara ella de bajar a los alumnos al patio y de acomodarlos en el Odeón, ya que él tenía que preparar su papel), y Patricia ha aceptado amablemente. Juntas hemos bajado al patio con los pequeños, y me he dispuesto a seguir de cerca este acto tradicional en la escuela que, como he podido comprobar, ha llegado un nivel de sofisticación considerable.

Capítulo V

La evaluación de la calidad de la investigación cualitativa: principales aproximaciones y debates

Sergi Fàbregues

1. Introducción

El tema de la calidad de la investigación se ha desarrollado exponencialmente desde la década de los años 1950, restringiéndose en un primer momento al ámbito de la metodología y expandiéndose posteriormente a otras dimensiones de la actividad académica. La conceptualización, operacionalización y medición de la calidad de la investigación constituyen, hoy en día, actividades sumamente importantes, en gran medida por su función de asegurar que los estudios publicados cumplen con unos estándares aceptables de credibilidad.

En el ámbito de la metodología cualitativa, desde los años 1980 un número creciente de académicos ha sugerido propuestas formales de marcos y *checklists* de criterios para la evaluación de la calidad de este tipo de investigación. Hay dos consideraciones que ayudan a explicar el porqué del crecimiento exponencial de la literatura en torno a esta temática. En primer lugar, si bien los años 1970 y 1980 constituyeron una etapa de emergencia de la aproximación cualitativa, muchos investigadores de la época carecían de las competencias y conocimientos necesarios para

implementar o evaluar estudios basados en esta metodología. Por este motivo, desde la comunidad de investigadores cualitativos se consideró necesario ofrecer pautas para la evaluación y conducción de este tipo de estudios entre determinadas disciplinas y colectivos, sobre todo aquellos con una menor tradición y experiencia en este tipo de investigación. En segundo lugar, frente a los argumentos críticos de un importante colectivo de investigadores cuantitativos –fundamentados en el principio de que la investigación cualitativa constituye una opción *soft* y meramente exploratoria– la comunidad se planteó convencer a los escépticos en torno a la credibilidad y rigor de este tipo de investigación. Desde esta perspectiva, se consideró que las aportaciones en torno a la calidad contribuirían a dotar de legitimidad a la metodología cualitativa.

Lejos de ser conclusiva, la literatura sobre la calidad de la investigación cualitativa se caracteriza por un profundo desacuerdo entre sus autores, hecho que obstaculiza sus intenciones pedagógicas iniciales. En efecto, una de las principales características de los trabajos publicados hasta la fecha es su clara falta de consenso. El objetivo del presente capítulo es resumir dichas aproximaciones y exponer los principales ejes de controversia en torno a este asunto.

2. Aproximaciones a la evaluación de la calidad de la investigación cualitativa

Tomando como punto de partida la heterogeneidad de posturas en relación a la calidad de la investigación cualitativa, varios autores (Cohen y Crabtree, 2008; Eisenhart y Howe, 1992; Spencer,

Ritchie, Lewis y Dillon, 2003) han ordenado y clasificado la literatura en este ámbito. Este ejercicio ha resultado en la identificación de las tres aproximaciones que se exponen a continuación.

2.1. Aproximación 1: Uso de criterios tradicionales cuantitativos

Basándose en una aproximación abiertamente positivista en la conceptualización de la investigación cualitativa y de su calidad, un primer grupo de académicos, denominados fundacionalistas o empiricistas, ha planteado la conveniencia de exportar al ámbito cualitativo los criterios de validez y fiabilidad propios de la metodología cuantitativa. Pese a reconocer que todo estudio cualitativo tiene sus elementos distintivos, esta aproximación rechaza que la investigación cualitativa se fundamente en principios metodológicos diferentes a la cuantitativa y que, por tanto, la evaluación de su calidad se guíe por criterios particulares.

Algunos ejemplos de esta posición incluyen, entre otros, a Denzin (1978), Kirk y Miller (1986) y LeCompte y Goetz (1982). Estos dos últimos autores sugirieron el uso, para la investigación etnográfica, de los criterios de validez interna y externa que Campbell y Stanley (1963) habían planteado anteriormente para los diseños experimentales. Basándose en una definición de la validez interna entendida como el grado en que los resultados del estudio reflejan de manera fiel la realidad, propusieron estrategias para potenciar el contacto directo con los participantes –por ejemplo, compartir largos periodos de tiempo con ellos o aprender a hablar su idioma. En el caso de la validez externa, recomendaron describir de manera detallada los contextos estudiados para, de este modo, permitir que otros investigadores

determinen el grado de transferibilidad de los resultados a otros contextos. Finalmente, también aludieron a la necesidad de tomar en consideración las nociones de fiabilidad externa e interna en la investigación etnográfica.

Los planteamientos de esta aproximación han sido criticados por Leininger (1994) por fundamentarse en una visión estructurada, uniforme y neutra de la investigación y, en consecuencia, incompatible con el carácter subjetivo, flexible y dinámico de la metodología cualitativa. Por ejemplo, para Lewis y Ritchie (2003), la replicabilidad, uno de los principios de esta primera aproximación, es claramente irrealizable desde una perspectiva cualitativa, tomando en consideración el propósito de esta metodología de captar el mayor número posible de interpretaciones de los fenómenos estudiados y examinar la influencia del contexto sobre dichos fenómenos.

2.2. Aproximación 2: Desarrollo de criterios específicos cualitativos

Con una orientación postpositivista, un segundo grupo de autores, denominados cuasifundacionalistas o neorrealistas, se ha posicionado a favor del desarrollo de criterios específicamente adaptados a la naturaleza de la metodología cualitativa. En un extremo, se han distanciado del positivismo de la aproximación anterior al afirmar que cualquier observación está influenciada por la teoría, al aceptar que no existe una única realidad sino múltiples interpretaciones de la misma, y al reconocer que el contexto y los atributos de los investigadores influyen en los resultados del estudio. En el otro extremo, han mantenido algunas asunciones del positivismo como su enfoque metódico, el hecho

de dotar de una cierta estandarización al formato de los criterios, la preocupación por minimizar los efectos del investigador en los resultados y el posicionamiento a favor de la generalización en la investigación cualitativa.

Esta aproximación ha acogido a un elevado número de marcos de calidad, caracterizados por diversos grados de estandarización en los criterios planteados. A pesar de la abundancia de propuestas, los trabajos más influyentes y citados en estudios empíricos cualitativos han sido, con diferencia, los de Guba y Lincoln (1982) y Lincoln y Guba (1985). Estos dos autores propusieron cuatro criterios de *trustworthiness* de la investigación cualitativa, todos ellos paralelos a conceptos tradicionales cuantitativos: en concreto, los criterios de *credibility*, *transferability*, *dependability*, y *confirmability*, equivalentes a las nociones de validez interna, validez externa, fiabilidad, y objetividad, respectivamente (ver tabla 1). A cada uno de estos criterios los autores añadieron una serie de estrategias de validación para facilitar su cumplimiento.

Tabla 1. Criterios de *trustworthiness* sugeridos por Lincoln y Guba (1985)

Aspecto	Metodolog a cuantitativa	Metodolog a cualitativa	Estrategias de validaci n
<i>Truth value</i>	Validez interna	Plausibilidad (<i>Credibility</i>)	Triangulaci n <i>Peer review</i> <i>Member checking</i>
Aplicabilidad	Validez externa	Contextualidad (<i>Transferability</i>)	<i>Thick description</i>
Consistencia	Fiabilidad	Estabilidad (<i>Dependability</i>)	<i>Peer review</i> <i>Audit trail</i>
Neutralidad	Objetividad	Confianza en los datos (<i>Confirmability</i>)	<i>Clarifying research bias</i> <i>Audit trail</i>

Fuente: Lincoln y Guba (1985)

Pese a su expansión e influencia, las propuestas planteadas en esta segunda aproximación no han estado exentas de críticas. Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers (2002) han reprochado que el uso de criterios paralelos similares a los de Guba y Lincoln puede fomentar una cierta marginación de la metodología cualitativa respecto a la ciencia *mainstream* y, con ello, disminuir su legitimidad. Por otra parte, desde sectores relativistas se ha criticado que los criterios tiendan a plantearse en un formato rígido de difícil aplicación en la práctica y que, a su vez, sean incoherentes con la naturaleza interpretativa de la información cualitativa (Smith y Deemer, 2003).

2.3. Aproximación 3: Adopción de enfoques no fundacionalistas

Desde una perspectiva relativista, un tercer grupo de autores, denominados no fundacionalistas, ha planteado que la calidad se encuentra asociada a los fundamentos éticos de la investigación y que, por tanto, depende de las relaciones de poder y de otras dinámicas políticas acontecidas durante el estudio. Esta aproximación considera que la aplicación de criterios en investigación cualitativa es inadecuada por ser incompatible con los fundamentos filosóficos de esta metodología y, como alternativa, plantea reconceptualizar la calidad como un elemento vinculado a la moralidad y la axiología de la investigación. La calidad viene, pues, determinada por la capacidad de la investigación de empoderar a los participantes y de promover el cambio social.

Entre los trabajos que han desarrollado esta aproximación figuran Guba y Lincoln (1990) con sus criterios de *authenticity*, y Smith

y Deemer (2003). Estos autores han destacado la importancia de actitudes como la empatía, la sensibilidad y el respeto durante la conducción de la investigación, así como el uso de principios de calidad que fomenten la capacidad de empoderamiento y de emancipación de una población que a menudo se encuentra en una situación de opresión —entre otros, el énfasis en la acción política, la eliminación de cualquier estereotipo racial, de clase y de género, y el establecimiento de relaciones de reciprocidad con los participantes.

Por último, esta aproximación ha recibido diversas críticas. Mays y Pope (2000) han afirmado que el rechazo al uso de criterios por parte de los defensores de esta aproximación imposibilita que otros individuos evalúen la calidad del estudio y que, en consecuencia, los resultados sean respaldados por la comunidad científica. Por su parte, Seale (1999) ha planteado que, puesto que no existe un consenso en torno a qué se considera políticamente deseable, el hecho de vincular la investigación con determinadas posiciones políticas, o con los intereses de determinadas comunidades, puede llevar paradójicamente a la generación de nuevas formas de opresión.

3. Controversias en torno a la evaluación de la calidad de la investigación cualitativa

El apartado anterior ha permitido poner en evidencia la ausencia de una posición compartida en la literatura en torno a la conceptualización de la calidad de la investigación cualitativa. Las tres grandes aproximaciones presentadas han diferido, entre otros aspectos, en sus bases ontológicas y epistemológicas, en

el grado de distintividad otorgado la metodología cualitativa y en el contenido y formato de los criterios de calidad. En efecto, esta última cuestión, relativa a los criterios, ha ocupado una gran parte de la literatura teórico-metodológica de este campo. De manera específica, las discusiones han girado en torno a tres ejes de controversia que se presentan a continuación.

3.1. El nivel de especificidad de los criterios

Un primer eje de controversia ha tenido que ver con la pertinencia de usar criterios universales aplicables a toda la investigación cualitativa y consensuados entre su comunidad de investigadores o bien, al contrario, usar criterios locales que se ajusten a la especificidad de cada diseño y orientación cualitativa. La primera opción, la universalidad de los criterios, ha sido defendida por todos los integrantes de la aproximación 1 así como por algunos autores de la aproximación 2, la mayoría de ellos provenientes de disciplinas afines a las ciencias de la salud, como Popay, Rogers y Williams (1998) y Malterud (2001). Para estos autores, el argumento reside, no en que deberían usarse los criterios tradicionales cuantitativos para cualquier investigación, sino en que los criterios específicos cualitativos, abogados por la aproximación 2 deberían ser comunes para cualquier estudio basado en esta metodología. La fortaleza principal de la opción universalista es claramente su vocación simplificadora, y al mismo tiempo unificadora, del campo. Desde su perspectiva, la existencia de unos mismos criterios compartidos por toda la comunidad cualitativa facilitaría su difusión y enseñanza y, al mismo tiempo, potenciaría su uso y asesoramiento, especialmente entre los investigadores con menos experiencia en investigación cualitativa.

Han sido precisamente estas ventajas las que se han criticado desde un enfoque localista. Un segundo grupo de autores (Cohen y Crabtree, 2008; Emden y Sandelowski, 1999), casi todos ellos pertenecientes a la aproximación 2, han defendido una segunda opción basada en la idea de que, tomando en consideración el pluralismo inherente a la metodología cualitativa, no es posible un consenso en torno a los criterios. Han afirmado que, en caso de ser universales, los criterios deberán tener un cierto grado de abstracción, hecho que dificultará enormemente su aplicación en la práctica. Y finalmente han criticado también la opción universalista por su carácter simplificador al obviar la naturaleza dinámica de la investigación cualitativa, su heterogeneidad, y el peso de los principios filosóficos y disciplinares en su diseño, conducción y evaluación. En resumen, ningún conjunto de criterios es capaz de adaptarse a la diversidad de situaciones y aproximaciones posibles en investigación cualitativa y, asimismo, el uso de un único conjunto de criterios podría neutralizar dicha diversidad. En contraste, estos académicos han reconocido el peso que tienen sobre la calidad factores contextuales como la disciplina, la audiencia, el paradigma, el diseño o el enfoque cualitativo usado y, por ello, han abogado por la necesidad de desarrollar y usar criterios de calidad de carácter local, esto es, adaptados a las especificidades establecidas por dichos factores. De acuerdo con este planteamiento, el asunto de la calidad no es un problema exclusivamente técnico sino también teórico. Esta segunda opción ha sido, sin embargo, criticada por el hecho de fomentar la fragmentación del campo cualitativo y, a su vez, por complicar seriamente el proceso de evaluación, al potenciar la aparición de múltiples listados de criterios, muchos de ellos sumamente largos, y, al mismo tiempo, requerir que los evaluadores conozcan y estén al día de todas las propuestas de criterios locales.

Conscientes de las fortalezas y debilidades de las opciones universalista y localista, un tercer grupo de autores (Eisenhart y Howe, 1992; Elliott, Fischer y Rennie, 1999; Hammersley, 2007; Meyrick, 2006; Tracy, 2010; Whittemore, Chase y Mandle, 2001), integrantes de la aproximación 2, ha hecho propuestas de naturaleza intermedia, basadas en la combinación de ideas de las dos opciones anteriores. Algunos de estos académicos –por ejemplo, Hammersley (2007)– han considerado que, si bien el uso de criterios universales es útil y apropiado en tanto que hay elementos comunes en toda investigación cualitativa que trascienden cualquier especificidad, dichos criterios deben ser pocos y, a su vez, lo suficientemente flexibles como para poder adaptarse a las contingencias propias de cada disciplina, paradigma, diseño, enfoque o contexto de investigación. En efecto, su carácter abierto y versátil se pone de manifiesto en los términos usados para su denominación: *guidelines* (Hammersley, 2007), *reference points* (Elliott y otros, 1999), *core principles* (Meyrick, 2006) o «*Big-Tent*» *criteria* (Tracy, 2010). La idea es, pues, que estos criterios se limiten a dar dirección, sean adaptables y que, en ningún caso, dicten reglas absolutas. Una variante de este tercer grupo han sido otros autores (Eisenhart y Howe, 1992; Whittemore y otros, 2001) que han planteado que los criterios universales deben ir acompañados de criterios locales que sean coherentes con la naturaleza, principios y necesidades del diseño o enfoque en cuestión. Por tanto, en este caso, no se trata de adaptar los criterios universales a la especificidad de cada situación sino de añadir criterios adicionales subsumidos a los anteriores y de carácter más flexible. La tabla 2 ilustra la propuesta de criterios sugerida por Tracy (2010), ubicada en esta tercera posición intermedia y con gran influencia en la literatura cualitativa contemporánea –a fecha de abril de 2018 esta referencia acumulaba un total de 2281 citas en Google Scholar.

Tabla 2. Criterios de calidad sugeridos por Tracy (2010)

Criterio	Descripción
<i>Worthy topic</i>	El tema de la investigación es relevante, oportuno, importante e interesante.
<i>Rich rigor</i>	El estudio hace uso de un número suficiente, abundante, apropiado y complejo de constructos teóricos, datos, participantes, contextos y procesos de recogida y análisis de datos.
<i>Sincerity</i>	El estudio se caracteriza, por una parte, por la adopción de ejercicios auto-reflexivos en torno a la subjetividad y los posibles sesgos del investigador y, por la otra, por la transparencia en las decisiones metodológicas tomadas.
<i>Credibility</i>	El estudio se caracteriza por la descripción detallada del fenómeno estudiado y la explicación del conocimiento teórico (no verbal).
<i>Resonance</i>	El estudio influencia y conmueve a determinados lectores y audiencias a partir de representaciones evocadoras, generalizaciones naturalísticas y resultados transferibles.
<i>Significant contribution</i>	El estudio realiza una contribución importante desde el punto de vista conceptual / teórico, práctico, moral, metodológico y heurístico.
<i>Ethical</i>	El estudio tiene en cuenta la ética procedimental, la ética desde el punto de vista situacional y cultural, y la ética relacional.
<i>Meaningful coherence</i>	El estudio logra los propósitos definidos, usa métodos y procedimientos ajustados a los objetivos e interconecta de manera coherente los diferentes componentes de la investigación (esto es, la revisión de la literatura, las preguntas de investigación, los resultados y las interpretaciones).

Fuente: Tracy (2010)

3.2. El formato de los criterios

Un segundo eje de controversia ha hecho referencia al formato que deberían adoptar los criterios de evaluación. La fuerte presencia de autores del ámbito de las ciencias de la salud en las discusiones sobre la calidad de la investigación cualitativa ha lle-

vado a que una parte importante de los marcos de calidad publicados recientemente se hayan basado en un formato *checklist*. En estos casos, sus planteamientos han estado fuertemente influenciados por principios positivistas, debido en gran medida a la predominancia de las revisiones sistemáticas en ciencias de la salud y, en concreto, a la necesidad de disponer de herramientas fiables que permitan asegurar un determinado nivel de calidad de los estudios cualitativos incluidos en estas revisiones (Sandelowski, 2014). En dicha influencia también ha jugado un papel importante la voluntad de fomentar la aceptación de la metodología cualitativa entre la comunidad médica, de orientación claramente positivista. Finalmente, un último factor que ha influido en el uso de este formato ha sido el interés en potenciar su uso entre *practitioners* no pertenecientes a la comunidad académica y, por tanto, necesitados de pautas explícitas para la evaluación de la investigación. Entre los trabajos que han tomado este enfoque figuran Tong, Sainsbury y Craig (2007); Pluye, Gagnon, Griffiths y Johnson-Lafleur (2009) y Hannes, Lockwood y Pearson (2010).

El formato *checklist* ha sido muy criticado en la literatura. Barbour (2001) ha afirmado que las *checklists* pueden ser contraproducentes si se usan de manera prescriptiva y no como meras guías orientativas de aspectos a tener en cuenta durante la investigación. Asimismo, también ha planteado que el hecho de cumplir con los criterios establecidos por las *checklists* no tiene por qué ser un garante de la calidad del estudio, sino que los investigadores deben, además, conocer y ser respetuosos con los principios elementales de la metodología cualitativa. Por tanto, desde esta perspectiva, una respuesta positiva a las preguntas dicotómicas antes mencionadas o la obtención de una alta puntuación en la satisfacción de los criterios no son por sí solas condiciones suficientes para que el estudio cualitativo sea de buena calidad.

Por su parte, Eakin y Mykhalovskiy (2003) han considerado que la estandarización de las *checklists* es incompatible con la diversidad y la naturaleza compleja de la investigación cualitativa y han advertido sobre la posibilidad de que, como consecuencia de ello, puedan hacerse juicios inadecuados en torno a su calidad.

Estas críticas conectan con las afirmaciones de Sandelowski (2014), relativas al hecho de que cualquier evaluación de la calidad cualitativa lleva implícito un juicio por parte de quien la realiza. De acuerdo con esta autora, por muy transparente, concreto y explícito que sea un conjunto de criterios, su aplicación nunca será mecánica, sino que siempre habrá un componente de subjetividad y de valoración profesional e implícita. Por una parte, cada individuo interpretará e implementará los criterios de un modo diferente en función de su pertenencia a una comunidad de práctica u otra y, por tanto, de acuerdo con sus valores, sensibilidades y preferencias hacia una determinada manera de hacer investigación. Por otra parte, la experiencia previa del investigador en la conducción y evaluación de estudios cualitativos jugará también un papel central en la manera de aplicar estos criterios. Es probable, en este sentido, que la mayoría de los criterios que este seleccione deriven más del conocimiento y sensibilidad que haya adquirido a lo largo de su experiencia previa que de marcos de calidad presentes en la literatura.

3.3. La influencia disciplinar

Un tercer eje de controversia se ha centrado en la influencia disciplinar sobre la calidad de la investigación cualitativa. Por una parte, la literatura ha hecho referencia al peso que las perspectivas disciplinares tienen sobre la naturaleza del

conocimiento predominante en cada especialidad y, por ende, sobre el estilo de investigación cualitativa considerado aceptable. Desde esta óptica, Devers (1999) ha afirmado que los criterios usados en cada comunidad son representativos de la visión colectiva de la disciplina en torno a aspectos como el tipo de preguntas que es conveniente plantear, el modo de formular estas preguntas, el papel del investigador en el estudio o el grado de aplicabilidad de los resultados, entre otros elementos. Por otra parte, la literatura también ha destacado la relación entre los valores disciplinares y la forma de juzgar y argumentar la calidad. Al respecto, Sandelowski (2014) señala que las culturas disciplinares establecen diferencias en aspectos sutiles como la lógica de presentación de los resultados o el equilibrio entre las dimensiones descriptiva e interpretativa. En síntesis, lo que han puesto de manifiesto todos estos autores es que la evaluación de la calidad no es una actividad individual sino profundamente social.

A pesar de la coherencia y solidez de dichas afirmaciones, estas se fundamentan, no obstante, en las reflexiones de los investigadores y no en trabajos empíricos o revisiones de la literatura. En cambio, es posible que en la práctica, las diferencias entre disciplinas sean menores de lo esperado. En efecto, el trabajo de Harden (2007), el único que desde un enfoque empírico ha comparado los marcos de calidad de la investigación cualitativa entre especialidades, llegó a la conclusión de que no existe una relación clara entre el tipo de criterios incluidos en los marcos y el perfil disciplinar de sus autores. A pesar de no ser mencionado por la autora, dicha falta de relación podría tener dos explicaciones: la primera, que la disciplina realmente no ejerza influencia alguna sobre la manera de conceptualizar la calidad; y la segunda, que más que incidir en el tipo de criterios

sugeridos, la disciplina influya en el modo de entender dichos criterios y, en consecuencia, en la manera de integrarlos en los juicios sobre la calidad.

4. Conclusión

La evaluación de la calidad constituye una actividad fundamental para asegurar la credibilidad de la investigación cualitativa. Asimismo, deviene también una manera de demostrar, frente a determinados sectores académicos cuantitativos, que los métodos cualitativos pueden guiarse por pautas procedimentales igualmente transparentes que las que acostumbran a caracterizar a los métodos cuantitativos. Y a su vez, la definición de criterios de evaluación en el seno de la investigación cualitativa puede entenderse como una respuesta a ciertas críticas —algunas de ellas legítimas— en torno al carácter de «caja negra» de determinados estudios cualitativos.

Pese a la importancia del asunto de la calidad en el avance de la metodología cualitativa, este capítulo pone de manifiesto la ausencia de una posición compartida al respecto. En efecto, determinar qué es un buen estudio cualitativo, y el modo de llevar a cabo dicha determinación, son actividades sumamente difíciles de consensuar, en tanto que se encuentran profundamente influenciadas por elementos personales y contextuales. La falta de acuerdo en torno a este tema se ha puesto de manifiesto, en el presente capítulo, en la exposición de tres aproximaciones distintas a la conceptualización de la calidad de la investigación cualitativa, cada una de ellas caracterizada por una posición particular respecto al contenido y formato de los criterios de

evaluación de dicha calidad. La ausencia de un acuerdo al respecto puede suponer un serio problema a académicos —especialmente investigadores noveles o estudiantes— que busquen respuestas claras a interrogantes surgidos durante el diseño e implementación de estudios cualitativos, o bien en el momento de evaluar manuscritos o propuestas de proyectos de naturaleza cualitativa. Ante dicho problema, es recomendable, primero, reconocer la complejidad inherente a la calidad de la investigación cualitativa; segundo, respetar la legitimidad de las diferentes aproximaciones planteadas y, por último, adoptar la aproximación más coherente con la naturaleza epistemológica, ontológica y disciplinar del estudio cualitativo en cuestión que se diseña, implementa y/o evalúa.

Bibliografía

- Barbour, R. S.** (2001). «Checklists for Improving Rigour in Qualitative Research: A Case of the Tail Wagging the Dog?». *British Medical Journal* (vol. 322, n.º 7294, págs. 1115-1117).
- Campbell, D. T.; Stanley, J.** (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, D. J.; Crabtree, B. F.** (2008). Evaluative Criteria for Qualitative Research in Health Care: Controversies and Recommendations. *Annals of Family Medicine* (vol. 6, n.º 4, págs. 331-339).
- Denzin, N. K.** (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Devers, K. J.** (1999). «How Will We Know “Good” Qualitative Research When We See It? Beginning the Dialogue in Health Services Research». *Health Services Research* (vol. 34, n.º 5, págs. 1153-1188).
- Eakin, J. M.; Mykhalovskiy, E.** (2003). «Reframing the Evaluation of Qualitative Health Research: Reflections on a Review of Appraisal Guidelines in the Health Sciences». *Journal of Evaluation in Clinical Practice* (vol. 9, n.º 2, págs. 187-194).
- Eisenhart, M. A.; Howe, K. R.** (1992). «Validity in Educational Research». En: M. D. LeCompte, W. L. Millroy; J. Preissle (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (págs. 643-680). San Diego: Academic Press.
- Elliott, R.; Fischer, C. T.; Rennie, D. L.** (1999). «Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields». *British Journal of Clinical Psychology* (vol. 38, n.º 3, págs. 215-229).
- Emden, C.; Sandelowski, M.** (1998). «The Good, the Bad and the Relative, Part One: Conceptions of Goodness in Qualitative Research». *International Journal of Nursing Practice* (vol. 4, n.º 4, págs. 206-212).

- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S.** (1982). «Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry». *Educational Technology Research and Development* (vol. 30, n.º 4, págs. 233-252).
- Hammersley, M.** (2007). «The Issue of Quality in Qualitative Research». *International Journal of Research & Method in Education* (vol. 30, n.º 3, págs. 287-305).
- Hannes, K.; Lockwood, C.; Pearson, A.** (2010). «A Comparative Analysis of Three Online Appraisal Instruments' Ability to Assess Validity in Qualitative Research». *Qualitative Health Research* (vol. 20, n.º 12, págs 1736-1743).
- Harden, A.** (2007). *Qualitative Research, Systematic Reviews and Evidence-Informed Policy and Practice*. Tesis Doctoral Presentada en la University of London.
- Kirk, J.; Miller, M. L.** (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- LeCompte, M. D.; Goetz, J. P.** (1982). «Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research». *Review of Educational Research* (vol. 52, n.º 1, págs. 31-60).
- Leininger, M.** (1994). «Evaluation Criteria and Critique of Qualitative Research Studies». En: J. M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (págs. 95-115). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lewis, J.; Ritchie, J.** (2003). «Generalising From Qualitative Research». En: J. Ritchie; J. Lewis (eds.). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (págs. 263-286). Londres: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G.** (1990). «Judging the Quality of Case Study Reports». *International Journal of Qualitative Studies in Education* (vol. 3, n.º 1, págs. 53-59).

- Malterud, K.** (2001). «Qualitative Research: Standards, Challenges, and Guidelines». *The Lancet* (n.º 358, págs. 483-488).
- Mays, N.; Pope, C.** (2000). «Assessing Quality in Qualitative Research». *British Medical Journal* (n.º 320, págs. 50-52).
- Meyrick, J.** (2006). «What is Good Qualitative Research? A First Step Towards a Comprehensive Approach to Judging Rigour/Quality». *Journal of Health Psychology* (vol. 11, n.º 5, págs. 799-808).
- Morse, J. M.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K.; Spiers, J.** (2002). «Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research». *International Journal of Qualitative Methods* (vol. 1, n.º 2, págs. 1-19).
- Pluye, P.; Gagnon, M. P.; Griffiths, F.; Johnson-Lafleur, J.** (2009). «A Scoring System for Appraising Mixed Methods Research, and Concomitantly Appraising Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Primary Studies in Mixed Studies Reviews». *International Journal of Nursing Studies* (vol. 46, n.º 4, págs. 529-546).
- Popay, J.; Rogers, A.; Williams, G.** (1998). «Rationale and Standards for the Systematic Review of Qualitative Literature in Health Services Research». *Qualitative Health Research* (vol. 8, n.º 3, págs. 341-351).
- Sandelowski, M.** (2014). «A Matter of Taste: Evaluating the Quality of Qualitative Research». *Nursing Inquiry* (vol. 22, n.º 2, págs. 86-94).
- Seale, C.** (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Smith, J. K.; Deemer, D. K.** (2003). «The Problem of Criteria in the Age of Relativism». En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (págs. 427-457). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Spencer, L.; Ritchie, J.; Lewis, J.; Dillon, L.** (2003). *Quality in Qualitative Evaluation: A Framework for Assessing Research Evidence*. [documento online] London: Government Chief Social Researcher's Office. <http://cort.as/-AIqT>.

- Tong, A.; Sainsbury, P.; Craig, J.** (2007). «Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ): A 32-Item Checklist for Interviews and Focus Groups». *International Journal for Quality in Health Care* (vol. 19, n.º 6, págs. 349-357).
- Tracy, S. J.** (2010). «Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research». *Qualitative Inquiry* (vol. 16, n.º 10, págs. 837-851).
- Whittemore, R.; Chase, S. K.; & Mandle, C. L.** (2001). «Validity in Qualitative Research». *Qualitative Health Research* (vol. 11, n.º 4, págs. 522-537).

BEATRIZ BALLESTÍN
SERGI FÀBREGUES
**LA PRÁCTICA DE
LA INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA EN
CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN**

PSICOLOGÍA

Este libro aporta una aproximación práctica y sencilla a la investigación cualitativa en ciencias sociales. Introduce las características definitorias, enfoques y organización de proyectos basados en esta metodología, así como las técnicas más utilizadas: observación participante, entrevista cualitativa y grupos focales o de discusión. Se centra, posteriormente, en el análisis de los datos cualitativos obtenidos, operaciones y fases prácticas del tratamiento de la información hasta llevarlo a término con la redacción del informe de investigación.

Con este libro aprenderás sobre:

- ✓ investigación cualitativa; ✓ métodos cualitativos; ✓ trabajo de campo;
- ✓ organización de proyectos cualitativos; ✓ observación participante;
- ✓ entrevistas cualitativas; ✓ grupos focales y/o de discusión; ✓ codificación;
- ✓ análisis de datos cualitativos; ✓ informe de investigación; ✓ categorización

Beatriz Ballestín

Doctora en Antropología Social y Cultural, es especialista en metodología cualitativa y sus líneas de investigación se centran en la infancia, familias, migraciones y educación.

Sergi Fàbregues

Doctor en Sociología, su interés gira en torno a los métodos de investigación en ciencias sociales y las intersecciones entre cuestiones de género y nuevas tecnologías.



EDITORIAL UOC